Paed. Th. 6732 w 11
D 1

<36605322040017

<36605322040017

Bayer. Staatsbibliothek

Allgemeine Revision

des gesammten

Schul- und Erziehungswesens

von

einer Gesellschaft

praktischer Erzieher.

Elfter Theil.

Herausgegeben

von

J. H. Campe,

Hochfürstl. Braunschweig-Lüneburgischen und Anhalt-Dessauischen Schul- und Erziehungsrath, Mitglied der Erziehungsgesellschaft in Stockholm.

Wien und Braunschweig,

bei Rudolph Gräffer und Compagnie

und in der Schulbuchhandlung.

1788.

Die Reformation

Bayerische
Staatsbibliothek
MÜNCHEN

(4425)

Inhalt.

Erster Abschnitt.

Vom Sprachstudium überhaupt. Für und wider dasselbe im Allgemeinen. S. 3.
Besondere Untersuchung der Hauptfrage. 20.
Untersuchung und Bestimmung des Begriffs.
Sprachstudium: Eben das.
Begriff und Zweck der Schulstudien. 28.
Einfluß des Sprachenlernens und Sprachstudiums auf die allgemeine Bildung des Geistes und Herzens. Zuerst von der Muttersprache. 29.
Von den fremden Sprachen. 84.
Ueber Herrn K. R. Meierotto's Methode das Latein zu lehren, als Verstandesübung betrachtet. 90.
Ueber andere angebliche Vortheile des Sprachstudiums für den Verstand. 154.
Einfluß des Sprachstudiums auf die besondere Geistesbildung. 196.
Von der Muttersprache. 198.
Von den fremden Sprachen. 211.

Zweiter Abschnitt.

Nichtstudirende sollten, in der Regel, kein Latein lernen. Von dem Zweck, dem Nutzen und Schaden des Lernens fremder Sprachen überhaupt. 215.
Und des Lateins insonderheit. 234.

Dritter Abschnitt.

Abwägung der Gründe für und wider das Lateinschreiben als eine allgemeine Uebung für alle und jede Studirende. Ent-

Entbehrlichkeit und Schädlichkeit der lateinischen Stilübungen für die practischen Gelehrten. S. 258.
Vom Latein- und Deutschschreiben überhaupt 309.
Vierter Abschnitt.
Bestreitung fehlerhafter Methoden, Sprachen zu lehren, und Darlegung besserer Methoden und Handgriffe. 337.
Von der besten Methode überhaupt, und von Erlernung der Muttersprache. 339.
Anwendung auf die Erlernung fremder Sprachen, namentlich des Lateins. 360.
Vergleichung der Uebungsmethode mit den andern, die man beim Lateinlernen anwendet. 446.
Schluß. 481.
Anhang. Zeugnisse berühmter Männer für den Werth der Uebungsmethode. 485.

Die nöthigsten Verbesserungen.

S. 13. Z. 3. von unten, immer statt nimmer
S. 226. Z. 8. u. 5. v. u. l. scientifisch. Der hier verbesserte Fehler kömmt mehrmals vor.
S. 31. Z. 10. l. Lehrern
S. 92. Z. 11. l. sehen st. seine
S. 95. Z. 4. v. u. l. Entwerfung statt Entfernung
S. 100. Z. 2. v. u. l. den st. der.
S. 156. Z. 5. v. u. l. müßte, u. Z. 2. eben so.
S. 187. Z. 4. v. u. l. konnte.
S. 351. Z. 9. lösch aus recht
S. 352. Z. 11. l. großes
S. 417. Z. 6. v. u. l. nichtsinnliche, als ein Wort.
S. 428. Z. 9. v. u. l. Sinnen
S. 461. Z. 14. nach Latein rücke ein gelernt.
S. 473. Z. 13. l. Ungründlichkeit st. Gründlichkeit.

I.

Ueber

den Unterricht

in Sprachen

von

Trapp.

[Ernst Christian]

I.

Bayerische
Staatsbibliothek
MÜNCHEN

Erster Abschnitt.

Vom Sprachstudium überhaupt.

Diese Materie ist in der Pädagogik eine der wichtigsten, so wie zugleich eine der verwickeltsten. Wichtig war sie schon, als es nur noch auf die Frage dabei ankam, wie das Sprachstudium, an dessen allgemeiner und unbedingter Nothwendigkeit fast Niemand zweifelte, oder doch nur Wenige laut zu zweifeln wagten, am vortheilhaftesten und zweckmäßigsten einzurichten und zu betreiben sey? Doppelt wichtig ist sie itzt, da jene Frage von Einigen so ausgedruckt wird, wie das Sprachstudium am unschädlichsten zu machen sey, welches mehr allgemeinen Schaden als Nutzen desselben voraussetzt; und da kühn die Frage aufgeworfen wird: ob das Sprachstudium seinen bis-

her so ansehnlichen Rang unter den Schulstudien mit Recht habe und also noch ferner behaupten dürfe, oder ob es nicht vielmehr allgemein zweckmäßigere und allgemein nützlichere Beschäftigungen für die Jugend gebe, denen es in so fern weichen müsse?

Der darüber bisher geführte Streit ist es nun eben, der diese Materie so verwickelt macht. Wir finden hier zwei Partheien, die beide Viel und viel Scheinbares für sich und wider ihre Gegenparthei zu sagen wissen und gesagt haben, zwischen welchen Frtede zu stiften also keine leichte Sache ist. Denn man muß zu dem Ende die weitläuftigen Acten sorgfältig durchlesen, muß genau zusehn, was beide Partheien eigentlich behaupten; ob ihre Behauptungen wirklich einander immer entgegengesetzt sind, oder manchmal nur entgegengesetzt zu seyn scheinen; woher die Misverständnisse kommen; ob etwa vom vieldeutigen Sinn dessen, worüber gestritten wird, oder von den unbestimmten Ausdrücken der Streitenden, oder von beiden; auf dies und noch Manches von der Art muß in dieser Sache ein getreuer Referent sehn. Ein solcher wünschte ich dem Publicum in dieser seiner nicht unerhebslichen Angelegenheit zu seyn. Wenn ich nun aber auch die Zweifels- und Entscheidungsgründe

hin-

hinzufüge: so thue ich damit ja nicht mehr, als einem Referenten erlaubt ist. Und wenn ich nun diese Gründe manchmal etwas tiefer heraushole, manchmal etwas umständlicher ausführe, wenn ich überhaupt weitläuftiger, hin und wieder abstracter, dann auch vielleicht wieder populärer werden sollte, als manchem Leser lieb seyn mögte: so wolle man dies theils der Beschaffenheit und dem Umfange der Materie, theils meinem Wunsch, allgemein faßlich und dabei für tiefer forschende Leser doch auch überzeugend zu seyn, zuschreiben. *)

Der Rang, den man bisher dem Sprachstudium einräumt, läßt auf den Werth schließen, den man ihm beilegt. Diesen Werth bestimmt man nach dem Nutzen, den man davon erwartet; und diesen denkt man sich etwa sechsfach.

Das Sprachstudium, sagt man, liefert uns erstlich alle Sprachkenntnisse, die wir in den Aemtern und Geschäften brauchen.

Dann öffnet es uns die Schätze fremder Völker, besonders der unsterblichen Alten.

*) Doch habe ich auf Erinnerung meiner Freunde manches weggestrichen, das mir nicht durchaus unentbehrlich schien.

Ferner bahnt es den Weg zu den Wissenschaften und schließt uns ihr Heiligthum auf.

Dann dient es der Gelehrsamkeit zur unentbehrlichen Stütze und den Gelehrten zur Zierde.

Ferner nimmt es der Mutterſprache ihre Rohheit und macht ſie zum Dienſt der Wiſſenſchaften und Künſte geſchickt, ſoweit ſie es ihrer Natur nach werden kann.

Endlich iſt es auch, alle dieſe Vortheile ungerechnet, an und für ſich, beſonders wenn es auf die Sprachen der Alten in den Alten angewandt wird, unter allen Studien das beſte Mittel zur Bildung des jugendlichen Geiſtes.

Aus dieſem Allen folgt, daß man das Sprachſtudium nicht zu emſig und nicht zu allgemein treiben könne.

Die Gegenparthei hat wider Alles Einwendungen, die am Ende alle darauf hinauslaufen, daß der dem Sprachſtudium angerühmte Nutzen mehr ſcheinbar als wirklich, mehr zufällig als nothwendig, mehr perſonel, local und temporär, als allgemein ſey; daß man ſich von dieſem Studium Dienſte leiſten laſſe, die man anderswo wolfeiler und beſſer haben könne.

Gegen den ersten Nutzen erinnern sie nun noch besonders dies: Es giebt nur wenig Arten von Aemtern und Geschäften, wo man viel Sprachkenntnisse braucht. Also sind wir dem Sprachstudium auch nur für das Wenige, das wir brauchen, Dank schuldig. Liefert es uns mehr als wir brauchen, so hat uns dieses Mehrere auch unsere schöne Zeit und Kraft gekostet, welche beide wir vielleicht nützlicher auf andere Dinge hätten verwenden können. Dies Mehrere können also nur höchst Wenige dem Sprachstudium Dank wissen.

Gegen den zweiten dies: die gedachten Schätze werden zwar einigen des Sprachstudiums Beflissenen geöfnet, aber bei weitem nicht allen. Die Wenigsten kommen zum Genuß der Schätze, die Meisten müssen sich mit dem blossen Anblick begnügen. Oder vielmehr: man kann nicht einmal mit Wahrheit sagen, daß sie sie erblickten. Denn wer sie nicht wirklich geniesst, dem ahndet gar nicht einmal, daß das Schätze sind, die man ihm vorhält; er glaubt es nicht, so sehr man es ihm auch versichert; er kann es auch der Natur der Sache nach nicht glauben, so lange er nicht genußfähig ist, so lange ihm das ein Uebel scheint, was man ihm

als ein Gut anpreist. Auch sind Schätze, so wie alles Gute, nur relativ gut, nur Schätze für den, der sie zu schätzen weiß. Endlich ist es auch zweierlei: der Schätze der Fremden unmittelbar, durch Erlernung ihrer Sprachen, theilhaft werden, und sie mittelbar, in Uebersetzungen genießen. In beiden Fällen kommen sie uns zu gute, in dem ersten durch eignes, in dem zweiten durch fremdes Sprachstudium. Aber da nun einmal nicht Alle Alles können, da für so Viele die fremden, besonders die alten Sprachen eine viel zu harte Nuß sind: so muß man ihnen diese so saure, gewöhnlich mislingende, oft von aller Geistesarbeit sie zurückscheuchende und dazu untüchtigmachende Bemühung nicht zumuthen. Die Schätze werden ja doch geöfnet, wenn gleich nicht Alle, die Schulen besuchen, an dieser Oefnung arbeiten; sie werden ja doch durch das Sprachstudium geöfnet, wenn gleich nicht alle Lehrlinge sich auf dasselbe legen, sondern nur diejenigen, die Fähigkeit und Lust dazu haben. Das Sprachstudium verliert auch nichts dabei, wenn sich diejenigen ferner nicht darauf legen, die nichts an diesem Studium verlieren, so wenig als das Studium der Malerei dabei einbüßt, wenn keine Stümper mehr Maler werden.

Gegen den dritten dies: Einige Wissenschaften bedürfen freilich des Sprachstudiums, aber nicht alle. Auch jene einige bedürfen nicht immer, nicht in jeder Hinsicht, des eigenen Sprachstudiums Aller, die sich auf sie legen. Oder wenn man lieber will: diese bedürfen nicht Alle und diese Alle bedürfen nicht immer des eignen Sprachstudiums, um einige Wissenschaften, die wir ursprünglich dem Sprachstudium ganz oder zum Theil verdanken, für sich und Andere in gewisser Absicht zu benutzen, ja sogar sie zu erweitern und zu vervollkommnen. Wenn auch ehemals alle Wissenschaften des eignen Sprachstudiums eines Jeden, der sich in ihnen umsehen wollte, bedurft hätten: so folgt daraus nicht, daß itzt noch Alle, die sich auf Wissenschaften legen, desselben bedürfen. Sie können sich die Früchte des Sprachstudiums unserer Vorfahren oder Zeitgenossen zu Nutze machen, und werden in mancher Hinsicht besser dabei fahren, als wenn sie alles selbst thun, selbst die Materialien herzutragen und selbst bauen wollen. — Wie Manche haben nicht Wissenschaften früher als Sprachen gelernt, und sich also durch jene den Weg zu diesen gebahnt; wenn man anders sagen kann, daß von zwei in gewisser

wisser Rücksicht so ungleichartigen Dingen, als Wissenschaften und Sprachen sind, eins dem andern den Weg bahne! Wie Manche haben gar nicht Sprachen lernen können, und haben sich dem ungeachtet in Wissenschaften sehr hervorgethan! Ein Beispiel statt vieler: N. Schmid in Hannover *). Wie Viele haben auf der gepriesenen Bahn, die durch die Sprachen zu den Wissenschaften führen soll, Jahrelang gewandert, und haben weder Sprachen noch Wissenschaften gelernt; hätten die leztern vielleicht gelernt, wenn sie sie nicht gerade durch die erstern hätten lernen sollen, wenn es ihnen so gut geworden wäre, wie dem ebengedachten Schmid, den sein Vater vom Latein befreite, als er sah, daß es ihm nicht nur nichts half, sondern sogar schadete! Die Wissenschaften werden sowol gefaßt, als erweitert, durch die für sie geschaffenen denkenden Köpfe. Manchen von diesen muß freilich erst eine gute Methode den Sinn öfnen, ehe sie fühlen, was für sie ist, und wofür sie sind. Aber das Sprachstudium ist nicht diese Methode. Es führt wol, so wie es gewöhnlich getrieben wird, eher davon ab.

Und

*) S. Annalen der Braunschw. Lüneb. Churlande ersten Jahrgangs erstes Stück. S. 101. ff.

Und wenn es auch nach der besten Methode getrieben wird, die sich denken läßt: so bleibt es für die Nichtsprachgenies doch immer ein Hinderniß, wenn gleich ein gemindertes, und wird für diese nie ein Beförderungsmittel, die Wissenschaften leichter zu fassen. Ob es für die Sprachgenies ein solches Beförderungsmittel werde, das folgt daraus zwar nicht, daß es für ihr Gegentheil keins ist; aber es sey so! Was folgt denn nun wieder daraus? Weiter nichts, als daß man die Sprachgenies durch das Sprachstudium zu den Wissenschaften führen müsse. Das wollen wir denn lieber zugeben, wenn damit unser Streit geendigt ist.

Gegen den vierten dies: Es giebt Sprach- und Sachgelehrsamkeit. Beide sind nicht immer in Einer Person vereinigt, und brauchen es auch nicht zu seyn; wenigstens kann die letztere der erstern in so fern entbehren.

Sprachgelehrsamkeit ist Philologie; ein Philologe ist ein Sprachgelehrter. Sachgelehrsamkeit ist — Sachgelehrsamkeit! Ich suche vergebens ein Wort; das den Inbegriff von dieser so klar darstellte, als Philologie den Inbegriff von jener. Erudition ist dies Wort wol nicht; denn denkt man bei Erudition nicht

auch

auch noch mit an Sprachkenntnisse, oder wol gar vorzüglich an Sprachkenntnisse, an solche nämlich, die sich auf die alten Sprachen beziehn, die man vorzugsweise die gelehrten Sprachen nennt! Mir kömmt es so vor. Und doch muß ich Erudition brauchen, wenn ich wieder in den Fall komme, daß ich ein gleichbedeutendes Wort von Sachgelehrsamkeit nöthig habe; denn ich habe ja kein anders.

Und daß ich keins habe, ist meine Schuld nicht. Auch nicht die Schuld unserer Sprache. Was kann sie dafür, daß man für sie von keiner ihrer Schwestern bisher ein Wort geborgt oder eins aus ihr selbst geprägt hat, um die Sachgelehrsamkeit und den Sachgelehrten nicht bloß so nennen zu dürfen? Die Schuld ist derer, die in dem Wahn standen und noch stehen, daß ein Gelehrter, also auch Gelehrsamkeit ohne Kenntniß fremder, namentlich todter Sprachen, sich nicht denken lasse. Aber freilich ist auch dieser Wahn zu entschuldigen. Denn waren nicht unsere ersten Gelehrten nach der Auferstehung der Wissenschaften alle Sprachgelehrten? Und konnte man vor dreihundert Jahren ohne Sprachkenntnisse gelehrt seyn? Schwerlich! Ein Denker konnte man wol seyn,

aber

aber kein Wisser, denn es gab damals außerhalb der alten Sprachen wol nur wenig zu wissen, scientifisch zu wissen, als wovon hier nur die Rede ist. Seit geraumer Zeit hindert uns nun zwar der Mangel an Sachkenntnissen in der Muttersprache nicht mehr, solche Wisser ohne Sprachkenntnisse zu seyn; aber es hindert uns sonst noch Manches, das hier aufzuzählen zu weitläuftig wäre. Kurz, wir werden noch immer sprachgelehrt erzogen, wenn wir gelehrt werden, oder wenigstens heißen sollen; und wenn wir gleich den Sachkenntnissen nach Wisser oder Gelehrte sind, so werden wir doch nicht so genannt. Ich wollte, daß wir das Wort Wisser hätten, daß ich einigemal hintereinander zu brauchen mir die Freiheit genommen habe, so wäre uns ziemlich geholfen. Das Wort ist so übel nicht. Es entspricht in der Ableitung dem französischen savant, und dieses brauchen die Franzosen, wie Girard versichert, vorzüglich von Philosophen und Mathematikern, überhaupt von Kenntnissen, die nur Nachsinnen (speculation) erfordern. Indessen braucht mans doch auch, so wie docte nimmer gebraucht wird, von einem Sprachgelehrten und einem Kenner der alten Litteratur. Ein Substantiv

für

für Sachgelehrsamkeit haben die Franzosen so wenig wie wir, oder eigentlich noch weniger wie wir; denn wir haben doch Sachgelehrsamkeit, womit wir uns in manchen Fällen behelfen können. — Diese Sachgelehrsamkeit nun kann ohne eigne Sprachgelehrsamkeit sehr gut bestehen, kann sehr groß und sehr schätzbar seyn, ohne daß ihr Besitzer ein Wort von alten, überhaupt von fremden Sprachen wisse. Aber diese, die Sprachgelehrsamkeit, kann freilich jene nicht entbehren, ohne ein unnützer Hausrath zu werden, mit dem man sich lieber gar nicht hätte beladen sollen. Aechte Sprachgelehrsamkeit ohne manche höchstschätzbare Sachkenntnisse, das denke sich wer kann! Aechte Sprachgelehrsamkeit erwirbt man sich natürlicherweise nur durch Sprachstudium. Also führt Sprachstudium allerdings zu ächter Sprachgelehrsamkeit und zu der Sachgelehrsamkeit, ohne welche sie nicht ächt seyn kann. Aber wenn nun gleich Sprachstudium dahin führt, so führt ja darum nicht das Sprachstudium, nicht alles Sprachstudium dahin, sondern gewiß nur das rechtgetriebene Sprachstudium. Dies führt nun freilich Jeden hin, der die Sprachen recht treibt. Aber das kann nicht Jeder; selbst

nicht Jeder, mit dem es sein Lehrer recht treibt. Denn der Lehrer zerarbeitet sich umsonst, so wie den Kopf seines Schülers, wenn ihm dieser Kopf nicht zu Hülfe kommen kann. Dieses Talent hat aber die Natur vielen, auch sonst guten Köpfen versagt. Also: wenn gleich Sprachstudium eine Stütze der Gelehrsamkeit ist, so ist doch nicht Jeder, der Sprachen treibt, ein Theil dieser Stütze. Also sinkt die Stütze auch nicht, folglich auch die auf ihr beruhende Gelehrsamkeit nicht, wenn man denen das Sprachstudium erläßt, ohne welche es doch nicht aufhört eine Stütze der Gelehrsamkeit zu seyn. — Wo nun das Sprachstudium nichts stützt, da ziert es auch nicht, oder ziert höchstens wie Schminke und Schönpflästerchen. Eine Zierde, die der wirklich Sachgelehrte dreist verschmähen darf, wenns ihm nur um den Beifall der Kenner zu thun ist, und die die Unwissenheit des angeblichen Sprachgelehrten so wenig, als des angeblichen Sachgelehrten zudeckt.

Gegen den fünften dies: Der Muttersprache leistet das Sprachstudium allerdings treffliche Dienste, wenn es mehr ein Studium der Muttersprache als fremder Sprachen ist. Wird aber sie zurückgesetzt und werden diese vorgezogen, wird in ihnen am meisten gelesen, gedacht,

gesprochen, geschrieben, und wird dies Alles mehr ihrentwegen, als zu Gunsten der Mutterſprache, gethan: ſo verdankt einem ſo getriebenen Sprachſtudium die Mutterſprache ihre Bildung nur zum kleinſten Theil, und hat mit Hülfe ihrer Freunde mehr aus ſich ſelbſt geſchöpft, als ihr aus fremden Sprachen durch noch ſo großen Fleiß jener Sprachbefliſſenen zugewachſen iſt.

Gegen den ſechſten dies: Das beſte Mittel? So ganz allgemein das beſte? Nein! Sonſt wäre es Mittel ja für alle Köpfe, und wir haben gezeigt, daß dies nicht iſt. Höchſtens mögte es für die Sprachgenies ein gutes Mittel zur Bildung ihres Geiſtes ſeyn. Aber daß es auch für ſie das beſte Mittel ſey, ließe ſich wol nur dann erſt unbezweifelt annehmen, wenn erwieſen wäre, daß ohne das Sprachſtudium ihr Geiſt nicht eben ſo gut hätte gebildet werden können. Wie läßt ſich das aber erweiſen? Dadurch doch nicht, daß ihnen das Sprachſtudium ſo gut von der Hand geht? Dies ſetzt ja eine Kraft voraus, die nicht erſt durch dies Studium erzeugt worden.

Es fehlt der andern Parthei nicht an Antworten hierauf.

Man

Man muß nur die rechte Methode brauchen, sagen sie, so wird das Sprachstudium den Nachtheil nicht haben, der hier als unzertrennlich damit verknüpft vorgestellt wird; dann werden vielmehr selbst die mittelmäßigsten Köpfe Nutzen davon ziehen. Wenn es gründlich getrieben wird, so befördert es immer gründliche Erkenntniß, und kein anders Studium kann diese so sehr befördern. Wenn nun, wie nicht geläugnet werden kann, an gründlichem Wissen so viel gelegen ist: so dürfen wir auch das Sprachstudium nicht fahren lassen, nicht noch mehr einschränken, als schon zum großen Nachtheil der Gründlichkeit, wie die Erfahrung lehrt, hin und wieder geschieht.

Daß es der Jugend Mühe macht, ist kein gültiger Einwurf dawider; denn gerade die dabei nöthige Anstrengung hilft den jugendlichen Geist so vorzüglich bilden. Was von unnöthiger oder schädlicher Mühe sich dabei findet, das fällt bei einer guten Methode weg; was bei dieser nicht wegfällt, das ist eben so heilsam als unentbehrlich.

Was wären wir noch, wenn uns das Spachstudium nicht fortgeholfen hätte! Wo würden wir hingerathen, wenn wir es nicht

beibehielten! Welch eine Fluth von schlechten Schriften überströmt uns nicht schon itzt, da es nur hin und wieder zu sinken anfängt!

Gesetzt, es wäre nützlich und thunlich, welches wir beides nicht zugeben, daß nur die Sprachgenies das Sprachstudium trieben: so kann man doch nicht eher wissen, wer ein Sprachgenie ist, als wenn man ihn lange genug in Sprachen unterrichtet hat. Denn nicht alle, die nicht gleich in den ersten Tagen große Fortschritte im Sprachstudium machen, kann man darum zu den Nichtsprachgenies zählen. In manchem Kopfe schlummern die Fähigkeiten und erwachen erst nach geraumer Zeit, oft geweckt und angeregt. Wie Mancher hat sich in spätern Jahren gründliche Sprachkenntnisse erworben, der in frühern entweder einen Widerwillen gegen das Sprachstudium hatte, oder doch ganz gleichgültig dagegen war, und also keine sonderliche Schritte vorwärts darin that. Wäre es nicht Verlust für die gründliche Gelehrsamkeit und dadurch wieder Verlust für die Aufklärung der Menschheit, wenn man solchen Köpfen gleich Anfangs das Sprachstudium erlassen wollte?

Die itzt so gegen das Sprachstudium eifern, haben die Waffen, womit sie dasselbe bestreiten,

mit-

mittelbar oder unmittelbar dem Sprachstudium zu verdanken. Sie sind also, wie Jemand von Rousseau sagte, als dieser gegen die Wissenschaften schrieb, denen er doch so viel schuldig war, große Kinder, die ihre Ammen schlagen.

Die Gegenparthei erkennt, daß in diesen Vorstellungen manches Wahre sey. Nur meint sie, daß hier bisweilen ein falscher Schluß aus wahren Prämissen gezogen, bisweilen eine unrechte Ursache für die rechte genommen werde. Um nun aber überführend zu zeigen, daß und wo dieses geschehen sey, und die zu gebenden Antworten auf einem festen Boden unumstößlich zu gründen, um überhaupt diese verworrene Sache, wo möglich, aufs Reine und zu einer Evidenz zu bringen, die beide Theile befriedige, müsse man den ganzen Streit gleichsam von vorn anfangen, bis auf die ersten Gründe — die in den in diesem Streit vorkommenden Begriffen liegen — zurückgehen, nachdem man vorher die Hauptfrage festgesetzt habe, auf welche bei dem ganzen Streit Alles ankomme.

Wenn nun, sagen sie, unsere eigentliche Streitfrage die ist:

Ob das Sprachstudium seinen bisherigen Rang unter den Schulstudien mit Recht habe und also noch ferner behaupten dürfe:

so beruhet die Entscheidung dieser Frage theils auf dem Begriff, den man sich vom Sprachstudium macht, theils darauf: worin man den Zweck der Schulstudien setzt. Das erste also, was wir zu thun haben, ist, daß wir jenen Begriff entwickeln, daß wir folglich untersuchen, was man sich bei Sprache und bei Studium der Sprache zu denken habe.

Was zuerst die Sprache betrift, so kömmt es auf zwei Bedeutungen dieses Worts hier vornehmlich an. Die eine ist diejenige, die es in folgenden Redensarten hat: Die Sprache des Pöbels, der Dichter, der Redner, der Gelehrten, der Künstler, Hofsprache, Kindersprache, Sprache des Alterthums (welches ganz etwas anders ist, als die alten Sprachen); was ist das für eine Sprache, mein Sohn, die du gegen deinen Vater führst? Dies ist nicht die Sprache eines guten Königs gegen seine Unterthanen u. dgl.

In dieser Bedeutung des Worts Sprache kömmt es auf den Inhalt des Gesprochenen, nicht auf die körperliche Hülle dieses Inhalts

auf

auf die Worte, nicht auf die Wörter an. Oder wenn auch die Wörter zum Theil und in gewisser Hinsicht, mit in Betracht kommen: so ist es wegen ihres innern Gehalts, nicht wegen ihrer äußern Form. Die Sprache in dieser Bedeutung ist das menschliche Denken und Empfinden selbst, nur äußerlich, hörbar oder sichtbar dargestellt.

Ich brauche wol nicht zu erinnern, daß es in dieser Bedeutung des Worts mancherlei Sprache gibt, so vielerlei als das menschliche Denken und Empfinden nach Alter, Stand, Volksclassen, Zeiten, Nationen, Wissenschaften, Künsten, individuellen Umständen, und nach allen Neben- und Unterabtheilungen, die sich hier machen lassen, verschieden modificirt ist.

Der Inbegriff der Körperhüllen, unter welchen es bei den verschiedenen Völkern des Erdbodens dargestellt wird, ist die Sprache in der zweiten Bedeutung. Hier gibt es alte und neue Sprachen, minder vollkommene und mehr vollkommene, cultivirte und uncultivirte Sprachen, eine Muttersprache, deutsche, französische ꝛc. Sprache.

Wenn es also bei der ersten Bedeutung auf den Sinn und Inhalt des Gesprochenen, folglich

auf etwas Sprachgeistiges, wenn ich so sagen darf, ankam: so findet hier gerade das Gegentheil Statt; hier ist das Sprachkörperliche gemeint. Dort gab es Worte hier Wörter.

Bei diesem Unterschied zwischen Worten und Wörtern, auf den in diesem Streit so viel ankömmt, müssen wir etwas verweilen.

Worte können ohne Wörter nicht seyn; sie bestehen nothwendig aus Wörtern. Die Worte:

Ein Wahn, der mich beglückt,
Ist eine Wahrheit werth, die mich zu Boden drückt,

enthalten vierzehn Wörter.

Worte sind Gedanken, vermittelst der Wörter dargestellt.

Wenn Wörter zu Worten werden sollen, müssen sie in einer gewissen Verbindung und Ordnung neben einander seyn, auf einander folgen. Nicht jede beliebige Verbindung und Ordnung macht Wörter zu Worten. Wenn wir in unserm Beispiel die Wörter in folgende Ordnung stellen: Beglückt, Boden, der, die, drückt, ein, eine, mich, mich, ist, Wahn, Wahrheit, werth, zu; so hören sie auf Worte zu seyn.

Sind

Sind sie nicht mehr Worte, so schließen sie auch nicht mehr einen Gedanken ein, wie der Augenschein lehrt.

Wir denken also nur in Worten, nicht in Wörtern, und wir können nicht anders.

Wenn wir nicht in Wörtern denken können: so können wir Gedanken auch nicht durch Wörter mittheilen oder mitgetheilt bekommen.

Folglich geschiehet jede Mittheilung der Gedanken, wobei man sich der Sprache bedient, durch Worte.

Ob gleich Worte nothwendig aus Wörtern bestehn, so sind wir uns doch beim Denken und Sprechen der einzelnen Wörter, die die Worte ausmachen, nicht bewußt. Worte, d. i. Gedanken, scheinen ein theilloses Ganze, ein Strom zu seyn, worin wir keine Theile unterscheiden. Erst beim Lesen und Schreiben lernen wir die Theile kennen; nur bei sichtbar dargestellten Gedanken, und zwar nach unserer itzigen Art zu schreiben, wo wir Raum zwischen den Wörtern lassen, werden die Theile des Gedankenkörpers bemerkbar.

Wozu nun aber diese Bemerkungen über Worte und Wörter! Dazu, daß wir die Zweideutigkeit gewahr werden und heben mögen, die,

wie es mir vorkömmt, bei dem Streit über die Wichtigkeit und den Nutzen des Sprachstudiums sowol, als über die beste Art es zu treiben, zum Grunde liegt. Ich bestreite eigentlich die Allgemeinheit und Unentbehrlichkeit des Studiums der Wörter, weil ich dies für den eigentlichen und gewöhnlichen Sinn des Worts Sprachstudium halte. In den Antworten, die man mir entgegensetzt, schiebt man, wie es mir scheint, diesem Sinn des Worts oft den andern unter, wo es Studium der Worte bedeutet, und gibt dieses Studium der Worte, wo nicht für das Einzige, doch für das Wesentliche des rechtgetriebenen Sprachstudiums aus. Damit wäre nun freilich aller Streit geendigt. Denn gegen das Studium der Worte habe ich so wenig einzuwenden, daß ich vielmehr nichts angelegentlicher als dieses in allen möglichen Schulen getrieben wünsche. Das Studium der Worte ist das Studium der Begriffe und Sachen selbst, ist Uebung im Denken und Empfinden, und also das Wesentliche jedes guten Unterrichts.

Aber dürfen wir dem Worte Sprachstudium diesen Sinn unterlegen? Der Gebrauch ist dagegen. Sprachstudium heißt Beschäftigung

mit

mit dem Sprachkörper. Eine Sprachlehre hat es mit den Wörtern zu thun. Ein Sprachgelehrter ist derjenige, der Sprachen in der oben angegebenen zweiten Bedeutung des Worts weiß. Sprachkenntniß schreiben wir dem zu, der das Körperliche der Sprachen studirt oder sich mit mehrern Sprachkörpern bekannt gemacht hat.

Es ist wahr, daß das Studium der Worte mit dem Studium der Wörter in Einem Punct, nämlich in der Erforschung des Wortsinns, zusammenzufallen, Eins zu seyn scheint. Aber es scheint auch nur so. Denn die grammatische Wortforschung ist doch ganz verschieden von der philosophischen Begrifsforschung. Jene hat es mit dem Körper des Worts, diese mit seinem Geist zu thun. Wenn Kant den Unterschied zwischen Naturgeschichte und Naturbeschreibung, Physiogonie und Physiographie bestimmt, so thut er das nicht als Sprachforscher. Dieser letztere bekümmert sich, als solcher, nicht um Sacherklärungen, worunter ich jede Entwickelung und Bestimmung der Begriffe verstehe. Sobald er sich damit befaßt, geht er in das Gebiet des Gedanken- und Begriffsforschers über.

Ob nun gleich der Sprachgelehrte beim Erklären der Bücher diesen Uebergang in ein frem-

des Gebiet alle Augenblick macht: so dürfen wir ihm darum doch nicht eine Provinz zueignen, die ihm nicht gehört. Er beschäftigt sich mit zwei verschiedenen Wissenschaften, die darum nicht zu Einer werden, daß sich ein und eben derselbe Mann damit beschäftigt, und daß er beide zu einem und eben demselben Geschäft, zum Erklären der Bücher, nöthig hat oder nöthig zu haben glaubt. Die Wissenschaften unterstützen sich einander, helfen einander aus, sind einander unentbehrlich; aber jede hat ihr Eigenthum für sich, und es findet keine Gemeinschaft der Güter unter ihnen Statt.

Wenn nun das Studium der Wörter nicht einerlei mit dem Studium der Worte ist, und wenn jenes eigentlich das Sprachstudium heißt: so läßt sich unsere Streitfrage schon genauer so bestimmen: In wie fern gehört das Studium der Wörter, d. i. die scientivische Erlernung einer oder mehrerer Sprachen, unter die Schulstudien?

Die scientivische Erlernung, sage ich, die methodische Beschäftigung mit der Sprachkunde als mit einer eigenen Wissenschaft. Nicht jede Erlernung der Sprachen verdient den Namen des Sprachstudiums. Wir lernen die

Mut-

Mutterſprache von Kind auf, ohne ſie zu ſtudiren; und viele von uns lernen ja das Franzöſiſche eben ſo. Ich unterſcheide alſo das Sprachenlernen von dem Sprachſtudium, zu noch genauerer Beſtimmung der Streitfrage. Die Grenzlinien zwiſchen beiden ziehe ich ſo:

Man lernt Sprachen durch Uebung; man ſtudirt ſie nach Regeln.

Das Lernen geſchiehet mittelbar, nämlich vermittelſt der Beſchäftigung mit Sachkenntniſſen und Begriffen; das Studiren hat es unmittelbar mit der Sprache zu thun.

Wenn es mit dieſem Unterſchiede ſeine Richtigkeit hat: ſo entſtehen aus unſerer Einen Frage zwei, nämlich erſtlich: was hat das Sprachenlernen, und zweitens, was hat das Sprachſtudium für einen Rang unter den Schulſtudien?

Jede von dieſen beiden Fragen theilt ſich wieder in zwei andere, wovon die eine die Mutterſprache, und die andere die fremden Sprachen betrift. Bei den fremden Sprachen entſtehet wieder die Frage: welche von ihnen den übrigen als Schulſtudium vorzuziehen ſeyn mögten?

Ehe ich aber auf alle dieſe Fragen antworworten kann, muß ich mich mit meinen Leſern über den Begriff und Zweck der Schulſtudien zu verſtändigen ſuchen.

Die Absicht derselben muß uns ihre Einrichtung lehren. Ihre Absicht aber kann wegen des gemischten Haufens und der verschiedenen Bestimmung der Schüler keine andere seyn, als:

1) Bildung des Geistes und Herzens

2) allgemein-nützlicher Elementarunterricht, als Grundlage der academischen Studien.

Die Rede ist hier, wie man sieht, bloß von Gelehrtenschulen. Die Anwendung von diesen auf andere Schulen ist leicht.

Ich unterscheide die Bildung des Geistes von der Unterweisung in Wissenschaften und Künsten. Hat gleich diese letztere Einfluß auf jene: so ist diesen Einfluß zu haben doch nicht ihr nächster Zweck. Dieser besteht vielmehr in der Mittheilung von Kenntnissen und Fertigkeiten, also in Vermehrung des Wissens. Bei der Bildung des Geistes hingegen, wie ich sie mir denke, beschäftigt man sich, ohne eigentlich und zunächst Rücksicht auf das Wissen zu nehmen, mit Weckung und Schärfung der Gefühle des Guten, Schönen und Wahren. So ist z. B. der Zweck des systematischen Unterrichts in der Moral und Geschichte, die Erlernung dieser beiden Wissenschaften. Hingegen kann man durch Moral und Geschichte den Geist bilden, ohne sie wissenschaftlich

lich zu lehren. Man kann oft jene Unterweisung mit dieser Bildung verbinden, ohne daß sie darum aufhören zwei verschiedene Beschäftigungen zu seyn. Ihre Grenzlinie kann sich verstecken, aber nicht ganz verschwinden.

Wenn nun diese Absonderung Grund hat, so ist die erste Frage diese: Was für Einfluß hat das Sprachenlernen, sowol als das Sprachstudium, auf die Bildung des Geistes und Herzens?

Was zuvörderst die Muttersprache betrift, so ist es heutiges Tages keinem Zweifel mehr unterworfen, daß ihre Erlernung nicht dem zufälligen Umgang allein zu überlassen, sondern als ein wesentlicher Theil der Schulbeschäftigungen anzusehen sey: man führt sogar das Studium derselben schon hin und wieder in die Schulen ein.

Da Worte das vorzüglichste Mittel und das Hülfsmittel aller übrigen Mittel sind, wodurch ein menschlicher Geist auf den andern würkt: so ist die Erlernung Einer Sprache zur Bildung des Geistes unentbehrlich. Ja es ist in dieser Hinsicht nothwendig, daß man sich des Studiums der Worte in dieser Einen Sprache vorzüglich befleißige. Je eifriger und gelingender dieses geschieht, desto besser hat man für die

Bil-

Bildung des Geistes gesorgt. Daß diese Eine Sprache für die meisten die Muttersprache seyn wird, sieht jeder von selbst.

Aber ist zur Bildung des Geistes das Studium der Muttersprache so nöthig, als ihre Erlernung? Ist das Studium ihrer Wörter so unentbehrlich, als das Studium ihrer Worte, der in ihr und durch sie dargestellten Gedanken und Empfindungen? Ich zweifle. Den Sinn für das Gute, Wahre und Schöne bekommt man wol nicht durch die Grammatik; wie hätten ihn sonst die bekommen, die ihn haben, ohne von der Grammatik etwas zu wissen? Wie fehlte er sonst so Vielen, die in der Grammatik zu Hause sind? Oder, wenn man diese Gründe nicht gelten lassen will, wie kann Sprachkunde überall Tugend, Verstand und Geschmack hervorbringen? Was ist hier für ein Zusammenhang zwischen Ursach und Wirkung? Man lese die beste Grammatik, und prüfe sich dann nach dieser Lectüre, ob man nun den fürstlichen Menschenfreund Leopold mehr liebe, den Tiefdenker Kant besser verstehe, die Schönheiten der Messiade inniger empfinde? Man zeige mir die grammatische Wahrheit, ohne welche das moralisch-logisch- und ästhetisch-Wahre nicht gefun-

funden und empfunden werden könne, oder welche nur das Anschauen desselben erleichtere.

Ein berühmter Sprachforscher unserer Zeit tritt hier, wenigstens in Ansehung Eines Puncts meiner Behauptung, auf meine Seite. Herr Adelung schreibt in der Vorrede zu seiner grösern Sprachlehre folgende an einer solchen Stelle und von einem solchen Manne doppelt merkwürdige Worte:

„Einen Umstand kann man Lehren auf höhern und niedern Schulen nie genug empfehlen, nämlich die frühe Bildung des Geschmacks der ihnen anvertrauten Jugend; ein Hülfsmittel, welches in dem ganzen gesellschaftlichen Leben, in allen Künsten und Wissenschaften, und vornehmlich in den Sprachen von der grösten Wichtigkeit und Nothwendigkeit ist. Die meisten Missgeburten in der gelehrten, sittlichen und gesellschaftlichen Welt rühren aus dem Mangel des wahren Gefühls des Wohlanständigen und Schönen her; er ist der Vater aller Pedanten und selbst der meisten Genies in der heutigen verächtlichen Bedeutung dieses Worts. In einer ausgebildeten und verfeinerten Schriftsprache kommt überaus vieles auf dieses feine und richtige Gefühl an. Ist der Grund dazu in den frühern

Jahren gelegt worden, welches von Lehrern und Vorgesetzten (die aber freilich selbst Geschmack besitzen müssen) in allen Fällen nebenher und beiläufig geschehen kann: so hat solches den wichtigsten Einfluß auf das ganze künftige Leben. Um hier nur bei den Sprachen stehen zu bleiben: so wird ein feiner und richtiger Geschmack einen großen Theil der Sprachfehler, alle Härten, niedrige und unedle Ausdrücke, harte, dunkele und verworrene Verbindungsarten u. s. f. auch ohne tiefe Sprachkenntniß als solche empfinden und vermeiden, dagegen auch der gründlichste Sprachkenner, wenn dieses Gefühl in ihm verwahrloset ist, allenfalls wol vor den erstern, nie aber vor den letztern gesichert seyn, sondern sich ihrer oft desto mehr schuldig machen wird, je größerer Sprachkenner er zu seyn glaubt. Alle classische Schriftsteller aller Sprachen haben ihre Reinigkeit und ihr ganzes classisches Ansehen mehr ihrem feinen und richtigen Geschmacke, als ihrer tiefen Sprachkenntniß zu danken, von welcher viele unter ihnen nicht einmal einen Begriff hatten.„

Wenn man, wie ich mit Herrn A. glaube, classischer, Geist- und Herz-bildender Schriftsteller seyn kann, ohne tiefe Sprachkenntniß zu

besitzen,

besitzen, also ohne die Sprache studirt zu haben: so muß man auch ohne Sprachkunde mit Nutzen für Geist und Herz lesen können.

Um es meinen Lesern so anschaulich, als ich kann, zu machen, wie das Studium der Worte in der Muttersprache von Kind auf das Denken und Empfinden nähren und stärken müsse, und wie so ganz entbehrlich das Studium der Wörter oder das eigentliche Sprachstudium in dieser Hinsicht sowol in der Kindheit als nachher sey, will ich vor ihren Augen eine von den vielen Uebungen, die ich mit Kindern angestellt habe, wiederholen. Ich wähle dazu die Gellertsche Erzählung: Der arme Schiffer, und ein Kind von kaum sechs Jahren und von ganz gewöhnlichen Fähigkeiten.

Ich sagte dem Kinde die Erzählung vor, ganz auf die natürliche Art, wie man dasjenige spricht und erzählt, was man nicht auswendig gelernt hat, und ganz langsam mit vielen Pausen. Diese machte ich, theils um zu erwarten, ob das Kind mich nach dem Sinn manches Ausdrucks fragen würde, theils um das Kind zu fragen: was es sich bei diesem und jenem Ausdrucke denke? Ich fing also an: Ein armer Schiffer stack in Schulden. Das Kind

hatte noch weder Schiffer noch Schiffe gesehn, obgleich beide wol schon zufällig nennen hören. Ich zeigte ihm also, in Ermangelung eines wirklichen Schiffs, ein in Kupfer gestochenes. Nun konnte ich ihm leicht begreiflich machen, was ein Schiffer sey. Das Kind hatte auch keinen Begriff von Schulden, ob es gleich wahrscheinlich auch dies Wort oft zufällig gehört hatte. Ich sagte ihm: wenn ich dir einen Groschen leihe, so bist du mir einen Groschen schuldig. Also ist man schuldig, was man geliehen hat. Was ich dir aber schenke, das bist du mir nicht schuldig, denn das will ich nicht wieder haben. Aber was ich dir leihe, das bist du mir schuldig so lange, bis du es wieder bezahlt hast. Das Kind verstand auch nicht, was das heiße: in Schulden stecken. Ich zeigte ihm ein Federmesser, das in der untern Hälfte der Scheide stack. Sieh, sagte ich, das Federmesser steckt in der Scheide, das heißt, es ist fast ganz mit der Scheide umgeben und sitzt fest darin. Wer viele Schulden hat und sie nicht bezahlen kann, von dem sagt man, daß er in Schulden stecke, daß er gleichsam fest darin sitze. Wenn er sie bezahlt, so sagt man, er ziehe sich aus den Schulden, er mache sich los oder frei von den Schulden. Eine weitere und bestimmtere

Erklä-

Erklärung verlangte das Kind, wie leicht zu erachten, nicht. Auch hütete ich mich wol, sie ihm unverlangt zu geben. Ihm zu sagen, daß ich ihm nun einen figürlichen Ausdruck erklärt habe, wäre vollends thörigt gewesen.

Ich fuhr fort, nachdem ich die erste Zeile mit einem voraus geschickten Also wiederholt: Und klagte dem Philet sein Leid. Seine Noth setzte ich gleich hinzu, weil ich voraus setzen konnte, daß Noth dem Kinde bekannter als Leid, und dieses doch auch nicht ganz unbekannt sey. Das Kind fragte, wer Philet sey? Ich antwortete: ein reicher Mann in Magdeburg — diese Stadt kannte das Kind, ob es gleich itzt nicht da war — der gerne Armen Gutes that. Weiter brauchte ich zur Erklärung dieser Zeile nichts hinzuzufügen, weil der Sinn des Worts klagte durch den Ton, womit ich es aussprach, durch die Miene die ich dabei machte, dem Kinde verständlich genug gewesen wäre, wenn es dieses Wort auch gleich nicht oft gehört hätte, wie es doch gewiß hatte.

Ich ging, nach Wiederholung der beiden ersten Zeilen weiter zu der dritten: Herr, sprach er, leiht mir hundert Gulden. Das Kind wußte nicht was Gulden war, ob es gleich das

Wort oft genug gehört hatte. Ich zeigte ihm ein Guldenstück, legte auch zugleich acht Zweigroschenstücke hin, und sagte ihm, daß diese so viel machten, als das eine große Stück. Das Kind konnte nur erst etwa bis zwölf oder zwanzig zählen; ich ließ es bei dieser Gelegenheit mit hingelegten Geldstücken bis hundert zählen. Dann warf ich noch die Fragen auf: was wollte der Schiffer mit dem vielen Gelde machen? „Etwas dafür kaufen?" Gut! Was kann man denn wol für hundert Gulden alles kaufen? Wie viel davon? Wie viel davon? In der ersten Pause bei Erklärung der Schiffe und des Schiffers war schon gesagt worden, warum die Schiffer Meere und Flüsse befahren. Dadurch war die Antwort auf die Frage vorbereitet: Was wollte wol dieser Schiffer mit den Waaren machen, die er für die hundert Gulden einkaufen konnte?

Nach Wiederholung der drei ersten Zeilen ließ ich die vierte und fünfte beide zusammen folgen: Allein zu eurer Sicherheit hab ich kein ander Pfand, als meine Redlichkeit. Ich schwieg wie gewöhnlich, Das Kind fragte, was Pfand sey? Das will ich dir sagen, antwortete ich, wenn du mir sagst, was Sicher-

heit ist. „Ich weiß nicht, Vater.“ Nicht wahr, der Schiffer ward Phileten hundert Gulden schuldig, wenn dieser ihm hundert Gulden lieh? Denn was man geliehen bekömmt, das wird man schuldig, nicht so? „Ja.“ Und muß es wieder bezahlen, nicht wahr? „Ja.“ Aber Mancher, dem man etwas leihet, bezahlt es nicht wieder. „Nicht?“ Nein. Oft kann ers nicht wieder bezahlen, oft will er auch nicht. Wenn nun einer zu mir käme und wollte Geld leihen, nicht wahr, da könnte ich denken: das mag auch wol einer von denen seyn, die nicht wieder bezahlen? „Ja.“ Nun frage ich ihn: willst du mir das Geld auch wieder bezahlen? Er antwortet: Ja, ganz gewiß will ich das. Ich sage ihm ferner: wenn vier Wochen zu Ende sind, muß ich das Geld wieder haben. Er antwortet: wenn vier Wochen zu Ende sind, will ich dir gewiß das Geld wieder bringen. Er hält aber nicht Wort. Ich warte vier Wochen, und noch vier Wochen und abermal vier Wochen; ich warte ein ganzes Jahr, aber er bringt mir das Geld nicht wieder. Nun kömmt ein Anderer, der auch Geld von mir borgen will, und der auch sagt, er wolle es mir nach Verlauf einer bestimmten Zeit gewiß wieder bringen. Kann

ich wol sicher seyn, daß er besser Wort halten wird, als der Andere? „Nein.„ Nun will er aber das Geld doch gerne haben, ich will es ihm auch wol leihen, wenn ich nur sicher — dies Wort wird hier jedesmal mit Nachdruck ausgesprochen — bin, daß ers mir wieder giebt. Was muß nun geschehn, damit ich sicher werde, daß ich das Geld wieder bekomme; was meinst du wol? „Ich weiß nicht.“ So will ich dirs sagen. Der Mann muß mir etwas geben, das so viel werth ist, als das Geld, das er von mir haben will, z. B. einen Ring oder eine Uhr. Dieses behalte ich so lange, bis er mir das Geld wieder bringt. Bringt er mir das Geld nicht wieder, so verkaufe ich den Ring oder die Uhr und bekomme dafür so viel Geld als ich ihm geliehen hatte. Nicht wahr, nun bin ich vor dem Verlust meines Geldes sicher? „Ja.“ Und zwar durch das, was mir der Mann zu meiner Sicherheit giebt, nicht so? „Ja.“ Nun rathe, wie man das nennt, was man einem, von den man Geld borgen will, zu seiner Sicherheit so lange giebt, bis man das Geld wieder bezahlt; wie meinst du?

Das Kind nach einigem Besinnen: Einen Ring?

Ich.

Ich. Ja, ein Ring kann ein solches Ding seyn; aber eine Uhr oder eine kostbare Dose, oder eine Schnur ächter Perlen oder dergleichen könnte man auch dazu brauchen. Wenn ich nun aber dem, der mir Geld leiht, von diesen Dingen gebe was ich will und was ich habe, so gebe ich ihm immer ein —

K ein — ein — ich weiß nicht.

Ich. Ein Pfand. Sieh, was man zur Sicherheit giebt, das nennt man ein Pfand. Nun sagt der arme Schiffer zu Philoten, er habe kein ander Pfand zu Philetens Sicherheit als seine Redlichkeit. Was stellst du dir darunter vor?

K. Redlichkeit? — ich weiß nicht.

Ich. Sollte die Redlichkeit wol ein Ring seyn?

K. (Lächelnd) Nein.

Ich. Oder eine Uhr?

K. (Wieder lächelnd) Nein, so was nicht.

Ich. Was denn wol?

K. Ich weiß nicht, Vater.

Ich. Nun, so will ich dirs sagen. Man ist redlich, wenn man so redet, wie man denkt, und so denkt, wie man redet, wenn man die Wahrheit sagt, wenn man Wort hält.

Habe ich dir nicht immer gehalten, was ich dir versprochen habe?

K. Ja, Vater, das hast du gethan.

Ich. Nun sieh, da habe ich redlich gegen dich gehandelt. Und die Liese, wovon du mir gesagt hast, daß sie dir immer etwas weiß mache, handelt die wol redlich gegen dich?

K. Nein, die mag ich auch gar nicht leiden.

Ich. Ihr würdest du also auch wol nicht glauben, wenn sie Geld von dir liehe und dir verspräche, es an einem gewissen Tage wieder zu bezahlen?

K. Nein, sie könnte mir wol wieder etwas weiß machen.

Ich. Sie müßte dir also wol ein Pfand geben, wenn du ihr trauen solltest?

K. Ja wol!

Ich. Aber mir würdest du doch wol ohne Pfand glauben, daß ich zu rechter Zeit wieder bezahlen würde, was du mir lieheſt?

K. O ja, lieber Vater, wenn ich dir nur etwas leihen könnte.

Ich. Warum würdest du mir denn mehr trauen, als der Liese?

K. Weil du mir nie etwas weiß gemacht hast, lieber Vater.

Ich. Aber ich könnte dir ja wol dasmal etwas weiß machen?

K. O! davor ist mir gar nicht bange.

Ich. Nun sieh, Kind, so ist es auch mit andern Menschen. Wer dafür bekannt ist, daß er Wort hält, daß er den Leuten nichts weiß macht, dem glaubt man auf sein Wort, ohne daß er ein Pfand geben darf. Seine Redlichkeit oder Ehrlichkeit ist so gut, wie ein Pfand.

Nachdem die fünf ersten Zeilen wiederholt worden, setzte ich die zwei folgenden ohne Erklärung hinzu, ausgenommen, daß ich nach Erbarmen einschaltete: aus Mitleid, wenn etwa dieser Ausdruck dem Kinde öfter als jener vorgekommen und also etwas verständlicher wäre.

Nun fing ich den folgenden Absatz an, und nahm die drei ersten Verse desselben zusammen, ehe ich wieder eine Pause machte: Philet, ein Retter in Gefahr, ein Vater vieler hundert Armen, zählt ihm das Geld mit Freuden dar. Das Kind verlangte nichts erklärt zu haben. Indessen hielt ich für gut, wie ich es in allen ähnlichen Fällen dafür halte, die dunkeln Vorstellungen, die es mit den Ausdrücken Retter in Gefahr und Vater der Armen schon

verknüpfte, etwas aufzuklären. Ich nannte verschiedene Gefahren, worin man gerathen könne, als sein Leben, seinen Unterhalt, seinen guten Namen zu verlieren, und beschrieb, wie man aus oder von solchen Gefahren gerettet werden könne. Vater der Armen, sagte ich, ist ein Mann, der für die Armen, wie ein Vater für seine Kinder sorgt.

Nach Wiederholung dieser drei Zeilen — denn ganz von Anfang an zu wiederholen war nun nicht mehr nöthig — sagte ich bei der folgenden Zeile: Hier, spricht er, nimm es hin, und brauch' es ohne Sorgen, weiter nichts, als: ohne dir Kummer darüber zu machen, wann und wie du mir das Geld wieder bezahlen sollst; und ließ gleich folgen: Ich freue mich, daß ich dir dienen kann. Du bist ein ordentlicher Mann, dem muß man ohne Handschrift borgen. Hier folgte wieder ein kleines Gespräch.

K. Was ist Handschrift? Vater.

Ich. Was ich mit meiner Hand schreibe, das ist meine Handschrift. Besonders aber nennt man das eine Handschrift, wenn man schreibt, daß man einem etwas schuldig ist. Wenn ich dir z. B. acht Groschen leihe, und du schrie-

best auf ein Stück Papier: Ich Henriette bin meinem Vater heute acht Groschen schuldig geworden, die ich ihm über acht Tage (oder was wir sonst für eine Zeit festsetzten) wieder bezahlen will: so wäre das eine Handschrift, die du mir gäbest. Diese verwahrte ich denn an einem sichern Orte — wo meinst du wol?

K. Gewiß in deinem Schreibschrank.

Ich. Ja, bis du mir das Geld wieder bezahltest. Dann gäbe ich dir deine Handschrift zurück, weil ich nun weiter nichts von dir zu fodern hätte. Aber warum läßt man sich wol eine solche Handschrift von dem Schuldner geben?

K. (Nachsinnend) daß man sicher sey.

Ich. Recht so! Damit der Schuldner die Schuld nicht ableugnen, nicht sagen könne: ich habe nichts empfangen. Aber nun noch eins. Philet sagt zu dem armen Schiffer: du bist ein ordentlicher Mann, dem muß man ohne Handschrift borgen. Er verlangt also nicht einmal eine Handschrift von ihm, und warum nicht?

K. Weil er ein ordentlicher Mann ist.

Ich.

Ich. Gut. Aber was stellst du dir denn unter einem ordentlichen Manne vor?

K. Der seine Sachen ordentlich hält.

Ich. Was für Sachen?

K. Seine Kleider und Schuhe und was er hat.

Ich. Ganz recht. Dann ist man ein ordentliches Kind, wenn man das thut. Ein Mann hat aber noch mehr Sachen in Ordnung zu halten, als ein Kind. Er muß auch ordentlich aufschreiben, was er einnimmt und ausgiebt; er muß auch seine Geschäfte ordentlich und zu rechter Zeit besorgen, muß ordentlich leben, sich nicht betrinken, sein Geld nicht verspielen, und mehr dergleichen. Wer nun als ein solcher ordentlicher Mann bekannt ist, zu dem hat man das Zutrauen, er werde auch ordentlich und zu rechter Zeit wieder bezahlen, was man ihm geliehen hat. Darum leiht man ihm auch wol ohne Handschrift etwas. Nun wollen wir sehn, wie es weiter wird; ob der arme Schiffer wirklich ein so ordentlicher Mann war, als wo für Philet ihn hielt.

Hier ließ ich, ohne das Vorhergehende zu wiederholen, den ganzen folgenden aus vier Zeilen bestehenden Absatz auf einmal folgen, ohne etwas darin zu erklären, außer daß ich nach ver-

streicht das Wort vergeht und nach hintergehen das Wort betrügen, als ein paar dem Kinde vermuthlich bekanntere Wörter, einschob.

Bei dem ganzen folgenden Absatz, ob er gleich aus sieben Versen besteht, gab es von einzelnen Wörtern nichts zu erklären, als das einzige Wort wackrer, welches ich aber auch schon durch das bloße Einschieben des Worts guter für hinlänglich erklärt hielt. Aber über das Ganze mußte etwas gesagt werden, wozu mich, auch wenn ichs nicht ohnehin von selbst hätte thun wollen, das Kind durch folgende Bemerkung veranlaßte.

K. Aber Philet hatte ihm ja nur hundert Gulden geliehn.

Ich. Freilich. Warum brachte er ihm denn nun zwei hundert wieder, willst du sagen. Sieh, das that er aus Dankbarkeit. Philet war so gütig gegen ihn gewesen, und darum hatte er den Philet so lieb gewonnen, daß er ihm mehr bezahlen wollte, als er ihm schuldig war. Er that auch nicht nur etwa so, sondern es war sein wirklicher Ernst. Ich bitte euch herzlich, sagte er, nehmt sie an, ihr seyd ein gar zu wackerer Mann. Nicht wahr, der arme Schiffer war selbst ein sehr wackrer Mann?

K. Ja, das war er.

Ich. Was hättest du nun gethan, wenn du an Philetens Stelle gewesen wärest? Hättest du die zwei hundert Gulden genommen?

K. Nein, ich hätte nur die hundert Gulden genommen, die mir gehörten.

Ich. Gut. Nun wollen wir hören, was Philet gethan hat.

Ich fuhr fort, und sagte die vier Verse des folgenden Absatzes auf einmal. Hier mußte ich erklären, was ein Rechnungsbuch und was zu Rathe ziehn sey. Ich sagte zur Erläuterung des ersten: es ist ein Buch, worin man aufschreibt, was man ausgiebt und einnimmt, und wo man am Ende jeder Seite zusammen rechnet, wie viel es beträgt. Man macht dies so: fünf und fünf macht zehn, und drei zu zehn macht dreizehn u. s. w. Ueber das zu Rathe ziehn sagte ich: wenn man nicht weiß, wie man etwas machen soll, so fragt man einen Andern, von dem man glaubt, er wisse es besser als wir; das nennt man: Jemand zu Rathe ziehn. Wenn du mich fragst: wie du beim Schreiben diesen oder den Buchstaben machen sollst? so ziehst du mich zu Rathe. Aber wie kann man nun ein Buch zu Rathe ziehen? Das Buch ist ja kein Mensch

und

und kann nicht auf unsre Fragen antworten. Das will ich dir sagen. Wenn man etwas vergessen hat, so schlägt man in dem Buche nach, worin man es ehmals aufgeschrieben, und findet es da wieder. Das ist denn so gut, als wenn das Buch einem sagte, was man wissen will. Ein Buch zu Rathe ziehn, heißt also ein Buch nachschlagen, in einem Buche suchen, was man nicht mehr recht weiß.

Bevor es aber zu diesen Worterklärungen kam, hatte ich schon über das Ganze mit dem Kinde gesprochen, hatte es gefragt:

Ich. Was meinst du wol, sollte Philet es wol wirklich vergessen haben, daß er dem armen Schiffer Geld geliehn; oder sollte er sich nur so stellen? — Das Kind, welches früh schon ein sehr feines moralisches Gefühl hatte, antwortete:

K. Ich glaube er stellte sich nur so.

Ich. Warum glaubst du das?

K. Er will das Geld nicht wieder haben.

Ich. Nun wir wollen sehn, ob du recht hast. Höre weiter.

Ich sagte die beiden ersten Zeilen des folgenden Absatzes: Der Schiffer sieht ihn an und schweigt betroffen still, und kränkt sich, daß Philet das Geld nicht nehmen will.

Der

Der Ausdruck betroffen war natürlicherweise dem Kinde fremd. Ich sagte ihm: man ist über etwas betroffen, das einem unerwartet kommt. Wenn deine Mutter, die du weit von hier glaubst, itzt diesen Augenblick zu uns ins Zimmer träte: so würdest du eben so betroffen vor ihr da stehn, als der arme Schiffer vor Phileten, da dieser das Geld nicht nehmen wollte. Er hatte vielleicht befürchtet, Philet würde böse auf ihn seyn, daß er ihn so lange auf die Bezahlung warten lassen. Nun findet er, daß Philet nicht nur nicht böse, sondern ihm vielmehr herzlich gut ist, so, daß er gar nicht einmal das Geld wieder haben will, das er ihm geliehen. Darüber ist er ganz betroffen, ganz gerührt. — Also meinst du doch, daß es ihn gefreut habe, daß Philet ihm so gut begegnete?

K. Ja wol.

Ich. Es heißt aber, er kränkt sich, daß Philet das Geld nicht nehmen will. Also war er ja verdrießlich darüber.

K. Nein, er war doch nicht so recht verdrießlich.

Ich. Das glaube ich auch. Es war ihm wol so zu Muthe, wie heute Morgen dir, als

du mir von deinen Erdbeeren abgeben wolltest, und ich sie nicht annahm, sondern dir noch welche zugab. Nimm doch, Vater, sagtest du, und salyst ganz böse aus.

K. (Lächelnd) Nein, Vater, ich war nicht böse.

Ich. Und doch hättest du gern gesehn, daß ich die Erdbeeren genommen hätte, die du mir anbotest.

K. Ja recht gern, lieber Vater.

Ich. Ich that dir wol etwas zuwider, daß ich sie nicht nahm?

K. Du mir etwas zu wider thun, lieber Vater? Das kannst du ja gar nicht.

Ich. Warum nicht?

K. J, weil du mich lieb hast.

Ich. Aber ich that dir doch keinen Gefallen, daß ich die Erdbeeren nicht nahm?

K. Nein, ich wollte so gern, daß du sie essen sollteſt; sie waren so schön.

Ich. Und that dir doch auch nichts zuwider, daß ich sie nicht nahm?

K. O Vater, du verstehst mich nicht. Sieh, ich will dir sagen, du thätst mir nichts zuwider und nichts zu Gefallen.

Ich. Nun, so war es mit Phileten und dem armen Schiffer auch. Es war diesem halb lieb und halb nicht lieb, daß Phile das Geld nicht nehmen wollte. Er freute sich, daß Phile ein so guter Mann war, daß er ihm das geliehene Geld nun sogar schenken wollte — denn er nahm es nicht für Ernst, daß Phile sagte, er besinne sich nicht, ihm etwas geliehen zu haben — und er kränkte sich, daß er diesem guten Phile nichts zu Gefallen thun, daß er sich ihm nicht dankbar beweisen konnte. Nun höre weiter, wie es wird. Er läuft, nämlich nach Hause, und kömmt mit voller Hand zurücke. Hier, spricht er, ist der Rest von meinem ganzen Glücke, von meinem glücklichen Gewinne, noch hundert Gulden! Nehmt sie hin.

Ich. Also was hat der Schiffer in seiner vollen Hand von Hause gebracht?

K. Geld.

Ich. Wie viel?

K. Noch hundert Gulden.

Ich. Und was wollte er damit?

K. Er wollte sie dem Phile noch geben.

Ich. Warum wollte er das thun?

K. I, weil er dem Phile, so gut war.

Ich.

Ich. Ganz recht. Er wußte nicht, was er ihm alles zu Willen thun wollte. Er hätte ihm aus Dankbarkeit gern all sein Haab und Gut hingegeben.

Von nun an kommen weiter keine Pausen und Zwischengespräche, sondern nur einige wenige Worterklärungen, die ich auf die aus dem Vorhergehenden schon bekannte Art einschob. Nämlich nach Segen setzte ich hinzu: Gewinn zu den Worten: Der Treu und Glauben hält, sagte ich: der Wort hält, der ehrlich ist. Den Ausdruck göttlicher erklärte ich nicht, wie es hier wol eigentlich gemeint ist, durch Gott ähnlicher, sondern weil ich mit einem Kinde zu thun hatte, für welches diese Erklärung keine Erklärung gewesen wäre, so sagte ich: dem lieben Gotte wohlgefälliger.

Was nun auch die Erklärung dieses Stücks, so wie ich sie hier gebe, für Fehler und Mängel haben mag, so ist — das getraue ich mir gegen Jederman zu behaupten — sicherlich das keiner davon, daß ich mich nicht auf Grammaticalia eingelassen habe.

„Du hast, so dürfte man hier einfallen, gut gegen Jederman behaupten, wo Niemand leugnet. Wer hat denn je verlangt, daß man

ein Kind von sechs Jahren Grammaticalia, besonders seine Muttersprache betreffend, lehren, und ihm etwas daraus erklären soll?"

Gut, so will ich denn eine andere Behauptung wagen, die man mir nicht so hingehen lassen wird, diese nämlich:

Daß es weder für dieses Kind, noch für irgend ein anderes deutsches Kind, zum Verstehen nicht nur aller Gellertschen Erzählungen, sondern aller möglichen Erzählungen, und nicht nur dieser, sondern aller Bücher, die je in deutscher Sprache geschrieben sind, ihr Inhalt sey welcher er wolle — nur die Grammatiken so wie überhaupt alles, was das Sprachstudium selbst betrifft, ausgenommen — jemals nöthig seyn wird, das Sprachstudium zu Hülfe zu nehmen, sondern daß Sacherklärungen zu jedem Grade des Verstehens hinlänglich, und nicht nur dies, sondern auch die einzigen Erklärungen sind, wodurch überall etwas erkärt, begreiflich und verständlich gemacht werden kann.

Hier sind die Beweise, worauf ich mich bei dieser dreist scheinenden, aber auch nur so scheinenden Behauptung stütze.

Erst-

Erstlich, was im sechsten Jahr thunlich ist, das ist es in jedem folgenden Jahre. Ich sehe nicht, wie sich das Gegentheil auch nur denken lasse.

Zweitens, was bei einem Kinde angeht, das ist bei allen Kindern möglich. Zwar geht nicht Alles bei Allen gleich früh an, geht auch nicht bei Allen gleich geschwinde. Aber was der menschlichen Natur überhaupt angemessen, was natürlich ist, wobei man der Natur überhaupt folgt, das kann doch auch bei keiner individuellen Natur fehl schlagen, wenn es gleich bei der einen früher, bei der andern später anschlägt. Die Kinder lernen auch nicht alle gleich geschwind gehn, sprechen u. dgl. aber sie lernen es am Ende doch alle, wenn in den dazu nöthigen Gliedern und Werkzeugen kein Fehler oder Mangel ist.

Drittens, eine solche Erklärungsart, als ich bei vorstehender Erzählung gebraucht habe, ist der Natur gemäß, und jede Erklärungsart, die das Gegentheil von ihr ist, streitet mit der natürlichen Entwickelung und Ausbildung des menschlichen Geistes. Unsere Kinder lernen in Worten, nicht in Wörtern sprechen. Da sie ungeachtet der vielen für sie dabei zu über-

windenden Schwierigkeiten doch das Sprechen sobald lernen, so muß es wol der Natur gemäß seyn, ihnen in Worten vorzusprechen. — Sie lernen bei dem Sprechen und durch das Sprechen zugleich denken. Denn was ihnen vorgesprochen wird, sind Worte, und Worte sind laute Gedanken. Also muß es wol die Absicht der Natur seyn, daß sie bei Allem, was man mit ihnen spricht, etwas denken und empfinden sollen. — Bei diesem Denken und Empfinden vermittelst der Worte, die man ihnen vorspricht, erfahren sie nicht, daß diese Worte aus Wörtern, die Wörter aus Silben, die Silben aus Buchstaben u. s. w. bestehn. Sie brauchen dies also auch nachher nicht zu erfahren um zu denken und zu empfinden. Denn auf eben die Art, wie das Denken und Empfinden anfänglich in ihnen entstand und, daß ich so sage, anwuchs, wird es auch nachher ferner anwachsen oder verstärkt, vermehrt, erweitert werden können. Nun entstand es aber ursprünglich durch Worte, von deren Bestandtheilen, den Wörtern, und was von ihnen zu sagen ist, wir nichts wußten; also kann es auch nachher immer auf die nämliche Art entstehn und zunehmen. Also bleibt man auf dem Wege der Natur, wenn

man,

man, um den Kindern etwas verständlich zu machen, um ihre Denk- und Empfindungskraft zu erweitern, sich um die Worte, nicht um die Wörter bekümmert, und wo man das letztere thun muß, sich doch nur auf den Sinn des Worts, nicht auf seine Körperhülle einläßt, als welche dabei gar nicht in Betrachtung zu kommen braucht. Was hätte mein Kind dabei gewonnen, wenn ich ihm gesagt hätte, daß Gulden von Gold abstammt, das Rechnungsbuch ein Doppelsubstantiv ist, daß stack das Imperfectum von stecken, dem Neutrum, ist, und daß das Imperfectum von stecken, dem Transitivum, steckte heißt. u. s. w. War ihm dies Alles nun aber im sechsten Jahr entbehrlich, so kann es auch im sechszehnten ohne das mit dem Verstehen fertig werden. Und,

Viertens, zu jedem Grade des Verstehens kann man auf diese Art ohne Hülfe des Sprachstudiums gelangen; damit man nicht etwa sage, ein Mann verstehe ganz anders als ein Kind, er habe deutliche Begriffe und das Kind nur dunkle Vorstellungen. Der Mann kömmt zu seinen deutlichen Begriffen auf keine andere Weise, als das Kind zu seinen dunklen Vorstellungen; nämlich durch Sacherklärungen kömmt

er dazu, nicht durch Sprachstudium. Laß ihn immerhin lernen, daß Rechnungsbuch ein Doppelsubstantiv und ungewissen Geschlechts ist, daß es hier im Nominativ des Singulars steht, daß Rechnen von Raiten abstammt, so daß die Aspiration, die vor Alters vor dem r gestanden, in die Mitte gekommen, der lingualis in einen andern verändert, und so aus hraiten, rechnen geworden, wie Frisch will; daß Buch, wie eben dieser Lexikograph meint, wahrscheinlicher von Bug — weil das Papier um ein Buch daraus zu machen gebogen werde — als von Büche herkomme: er wird doch wahrhaftig durch alles dieses seinen Begriff von einem Rechnungsbuche um nichts aufklären, erweitern, verdeutlichen, vervollständigen. Dies ist der Natur der Sache nach unmöglich, eben so unmöglich, als durch die Knochenlehre die Fähigkeiten der Seele kennen zu lernen. Ein anderes ist, einen Begriff von dem Sinn eines Worts, und ein anders, einen Begriff von dem Körper dieses Worts haben. Den letztern bekömmt man, dem Anfange nach, indem man Lesen und Schreiben lernt; und erweitert wird er durch das Sprachstudium, wenn man z. B. so etwas lernt, als ich eben angeführt habe. Aber ohne diesen

Begriff von dem Körper eines Worts jemals in seinem ganzen Leben zu haben, d. i. ohne einmal lesen und schreiben zu können, kann man den Begriff von dem Sinn eines Worts in seiner höchsten Klarheit, Deutlichkeit und Vollständigkeit haben. Wenn mein Kind auch nie lesen gelernt hätte, so wollte ich darum doch den ersten bloß klaren und unvollständigen Begriff, den ich ihm vorhin von einem Rechnungsbuche gab, so berichtigen, ergänzen und erweitern, daß Niemand etwas daran auszusetzen finden sollte, und zwar ohne den mindesten Beistand der Grammatik und des Sprachstudiums, völlig auf eben die Art, wie ich ihm die erste rohe Vorstellung davon beibrachte.

Um einiger flüchtigen Leser willen muß ich hier bitten, mich nicht zu misdeuten. Ich will nicht etwan einen Wink geben, daß das Lesen und Schreiben, desgleichen das Sprachstudium überhaupt zu nichts nütze und also samt und sonders abgeschafft werden könne; sondern ich will bloß erinnern und in frischem Andenken erhalten, was längst bekannt ist, daß man nicht mit den Ohren sehen, nicht mit dem Zergliederungsmesser die Seele erforschen, und — was hiemit völlig gleich ist — durch Studium des

Körperlichen der Wörter, d. i. durch Sprachstudium, nicht den Sinn eines Worts, also auch nicht den Sinn der Worte lernen könne. Ein anders ist, die Bedeutung lernen, ein anders über die schon bekannte Bedeutung in gewisser Hinsicht Betrachtungen anstellen. Wer das Sprachstudium treibt, der thut das letztere, der vergleicht z. B. den Körper des Worts Sturm mit der Seele desselben, d. i. mit dem Sinn oder der Bedeutung dieses Worts, und sieht, wie genau sie zu einander passen, wie sich die Seele in dem Körper abdruckt oder ihn formet; kurz er thut ungefähr das, was die Physiognomik uns in Ansehung des Menschen thun lehrt. Aber er lernt die Bedeutung des Worts nicht dann erst, wann er sie mit ihrer Körperhülle vergleicht. Es ist vielmehr gerade umgekehrt, er lernt dieses körperliche Vehikel des Sinnes beim Sprachstudium erst kennen, lernt es abgesondert von dem Geistigen, das es einschließt, denken und behandeln. Zu dieser Behandlung gehört denn auch, daß ers mit diesem Geistigen zusammenhält und vergleicht. Aber dieses Geistige fand er nicht erst beim Zusammenhalten, oder überhaupt durch das Sprachstudium. Er kannte es schon, und kannte anfänglich, bis er lesen,

schreiben und Grammatik lernte, nur dieses, ließ sich von keinem körperlichen Vehikel dieses Geistigen, von keinen Wörtern, die man abgesondert von ihrem Sinne haben, darstellen und behandeln könnte, träumen; fand dies denn freilich zu seiner Quaal, als er lesen, schreiben, decliniren, conjugiren u. s. w. lernte, aber lernte durch dies Alles in Ansehung der Bedeutung nichts mehr, nichts neues. Die Bedeutung wird bei diesem Allen vorausgesetzt, als anders woher bekannt; und wenn sie gleich bei dem Sprachstudium erweitert und berichtigt wird, so geschieht dieses doch nicht durch das Sprachstudium. Es kann gar nicht durch dieses geschehn, es geschieht bei diesem oft viel schlechter und langsamer, als es ohne dies geschehen würde. Das Sprachstudium ist ein besonderes Studium für sich, das sich mit dem Körperlichen der Wörter, wie die Physiologie mit dem Körperlichen des Menschen beschäftigt. So unmöglich es ist, daß man durch die Physiologie die menschliche Seele nach ihrem Wesen, ihren Kräften und Wirkungen, wie diese sind und geschehen, kennen lerne, eben so unmöglich ist es auch, durch das Sprachstudium mit dem Geist und Sinn der Wörter bekannt zu werden. Man verwechsele

nur

nur nicht, was ich hier unterschieden habe, durch das Sprachstudium und bei dem Sprachstudium. Man täuscht sich, wenn man das auf Rechnung des Sprachstudiums schreibt, was man bei Gelegenheit des Sprachstudiums für die Erforschung und Erklärung des Sinnes der Wörter thut. Man verbindet Sprach- und Sachstudium mit einander, und unterscheidet nicht, von welchem eigentlich unser Fortrücken in Sachkenntnissen, in Aufklärung der Begriffe herkömmt. Was man für den Sinn der Worte thut, ist oft so wenig, daß es gegen das Studium der Wörter ganz verschwindet — man denke nur an das gewöhnliche Lateinlernen in den untern Classen. — Weil nun dem ungeachtet die Kinder entweder zufällig und außerhalb den Lehrstunden, oder in den Nicht- sprach- Lectionen, oder auch in diesen, obgleich nicht durch diese, in sofern sie bloß die Sprache angehn, sich nach und nach, besonders wenn sie Kopf haben, einen Vorrath von Sachkenntnissen sammeln, und wir nicht wissen, woher dieser Schatz kömmt: so schreiben wir ihn demjenigen Studium zu gute, woher er, nach der Tradition, kommen soll. Wir machen es also im Grunde, wie diejenigen, die unbekannt mit den Quellen des Reichthums ei-

niger ihrer Mitbürger, ihn von der Mildthätigkeit des fliegenden Drachen herleiten, der ihn durch den Schornstein ihnen zuführe. Es liegt nicht an meinem guten Willen, wenn ich meine Leser nicht überzeuge, daß das Sprachstudium, seinem übrigen Werth unbeschadet, an Erwerbung und Vermehrung aller Sachkenntnisse, die nicht zu den Materiellen dieses Studiums selbst gehören, eben so unschuldig ist, als der fliegende Drache an dem Reichthume des beneideten Nachbarn, als anatomische Kenntnisse an der Fertigkeit des bewunderten Luftspringers, als eine auswendig gelernte Kaiserrolle von Augustus bis zu Augustulus und von Carln dem Großen bis zu Joseph dem zweiten an der Geschicklichkeit, das pythagorische Theorem demonstriren zu können, oder was man sonst für disparate Ursachen und Wirkungen zusammen denken will.

Damit meine Leser nach diesen Aeußerungen nicht gar zu böse auf mich werden, so bitte ich sie, sich zu erinnern, daß die Sprache immer gelernt und in einem hohen Grade der Vollkommenheit gelernt werden kann, wenn sie gleich nicht studirt wird; daß ich beides von einander unterschieden und das Unterscheidende von beiden

schon

schon vorläufig im Allgemeinen angegeben habe. Hier will ich dies nun weiter entwickeln, will zu zeigen suchen, wie man durch **mittelbares** Sprachstudium, d. i. durch Studium der Sachkenntnisse, der eigentlichen Sprache, d. i. des Sprachkörpers, in einem hohen Grade und zu einer zweckmäßigen gemeinnützigen Geistesbildung in ihrem ganzen Umfange, einige conventionsmäßige Kleinigkeiten abgerechnet, hinreichend mächtig werde, und wie man überhaupt eigentlich die Sprache durch die Sachen, nicht die Sachen durch die Sprache lerne.

Mein Kind bekam durch die Gellertsche Erzählung vom armen Schiffer und durch das, was ich darüber mit ihm sprach, **unmittelbar** Sachkenntnisse, Begriffe, Empfindungen. Aber **mittelbar** bekam es zugleich den Sprachkörper, die Wörter, woraus die Erzählung und das darüber Gesagte besteht, ohne welche beides nicht existiren und nicht mitgetheilt werden konnte. Es bekam also auch **Sprachkenntnisse**, freilich ohne es zu wissen.

„Das mögen, höre ich hier sagen, schöne Sprachkenntnisse seyn, wovon man nicht weiß, daß man sie bekömmt, also auch nicht weiß, daß man sie bekommen hat, also sie als Sprachkennt-

Kenntnisse gar nicht von andern Kenntnissen unterscheidet, also sie im Grunde gar nicht hat."

Ich mag nicht über Wörter streiten. Wer den Gewinn, den das Kind aus obigem Sachunterricht auch in Hinsicht der Sprache zog, nicht Sprachkenntniß nennen will, der nenne ihn, wie es ihm sonst beliebt. Der Gewinn für die Sprache war aber dieser:

1) Das Kind lernte — zwar nicht hier zuerst und nicht hiedurch allein, aber auch hier, und auch hiedurch mit; dies bitte ich von jedem folgenden Gewinn ebenfalls zu verstehen — also das Kind lernte den rechten Casus setzen. In meinem Vaterlande sagt man, durch das Plattdeutsche verführt: einen armen Schiffer stack in Schulden. Das wird mein Kind nun nicht sagen.

„Wie kann das Kind, wirft man ein, vom einmaligen Hören gleich behalten, daß hier der Nominativ stehn muß, wenn man ihm nicht dadurch zu Hülfe kömmt, daß man es lehrt, was Nominativ sey und daß er auf die Frage wer? stehe?"

Vom einmaligen Hören würde das Kind dies freilich nicht behalten. Aber vor und nach der Erzählung hörte es unzähligemal im Umgang

den

den Nominativ richtig gesetzt, und die Erzählung selbst ward ihm, auf sein Verlangen, nebst mehrern andern Erzählungen fast täglich wiederholt. Dadurch also, nicht durch das einmalige Vorsagen, bin ich sicher, daß das Kind den obgedachten Sprachfehler nie machen wird; so wie ich überhaupt auf das öftere Wiederholen in Ansehung der Sprache das Meiste rechne. Denn wodurch lernen wir die Sprache in der Kindheit anders, als durch das unzählbare Wiederkommen Einer Sache und Eines Ausdrucks dieser Sache?

Die Fragen wer? wessen? wem? wen helfen zu dem Zweck, wovon hier die Rede ist, gar nichts. Denn es wird dabei vorausgesetzt, daß man richtig zu fragen wisse, weil wie die Frage, so die Antwort. Wie lernt man nun aber richtig fragen? Dadurch, daß man richtig fragen hört, sicher durch nichts anders. Ich hörte in meiner Kindheit beständig wen? fragen, wenn man das Subject wissen wollte, z. B. Wen stack in Schulden? Also fragte ich auch wen? in diesem Fall, so lange bis ich richtig hochdeutsch sprechen hörte und Bücher las. Auch weiß ich nicht, daß ich eher gelernt habe, den Nominativ auf die Frage wer? zu setzen,

als

als umgekehrt, auf den Nominativ die Frage wer? Man lernt wol gewöhnlich beides zugleich. Es gibt der Fragen im Umgang und in Büchern nicht mehr als der Antworten. Ich will dies durch ein Beispiel erläutern, durch das erste beste, was mir aus der Sprache des Umgangs einfällt. „Ich war gestern auf dem Lande. Mein Bruder war mit mir. Wir hörten die Nachtigallen. Dieser Vogel ist hier sehr häufig. Er belebt die ganze Gegend. Wo seyd ihr denn gestern gewesen?" Wie könnte ich dies noch verlängern, ohne daß ein einzigsmal wer? vorkäme. Hingegen finden sich hier sechs Nominativen, die überhaupt im gemeinen Leben eben so oft, wo nicht öfter als wer? vorkommen. Es wäre also eben so gut, wenn es anders überall zu etwas hülfe, sich einen von diesen Nominativen auszusuchen, wonach man die übrigen setzen lernte, einen von diesen sechsen oder einen andern oft vorkommenden dazu zu nehmen, z. B. Ich. Aber auch das ist unnöthig. Man lernt durch viel Sprechen, Lesen und Schreiben alle Nominativen zugleich.

„Aber denn auch die übrigen Casus? Wie wird es besonders mit dem Dativ und Accusativ werden? Sind hier nicht die Fragen wem? und

wen? durchaus nöthig?" Nein, sie sind eben so unnöthig, als die Fragen wer? und wessen? Denn sie leisten eben so wenig, was man von ihnen erwartet. Man muß auch hier das schon wissen, wonach man fragt; man muß im Dativ nach dem Dativ, im Accusativ nach dem Accusativ fragen; und weiß man das zu thun, so braucht man nicht mehr zu fragen. Folgendes kleine Gespräch wird dies deutlich machen, wenn es noch dunkel seyn sollte:

Lehrer. Er hilft mich, ist falsch.

Schüler. Warum?

L. Auf die Frage wem? steht der Dativ.

Sch. Wann muß ich denn fragen wem?

Hierauf kann der Lehrer nicht antworten: bei den Verben, die einen Dativ regiren, denn das setzte voraus, daß der Schüler diese Verben schon kennte. Wenn er sie aber kennte: so brauchte er die Frage wem? nicht, um zu erfahren, wo er den Dativ setzen soll. Hier muß also der Lehrer andere Mittel anwenden. Von diesen Mitteln rede ich hier nicht, weil ich hier nur zu zeigen habe, wie weit man durch regellose Uebungen die Kinder schon gewöhnen könne, den rechten Casus zu setzen. Ich glaube, daß man mit diesen Uebungen schon weit reichen kön-

könne, wenn man sie gehörig anstellt. Dies glaube ich aus folgenden Gründen:

Was man mit den Kinder spricht — wohin auch das Vorsagen und Auswendiglernen der Erzählungen, Fabeln ꝛc. gehört — das bleibt in ihrem Gedächtniß kleben, und bleibt so darin, als es hineinkömmt. Also bleiben die Worte mit den Gedanken, mit den Worten auch die Wörter, und diese in ihrer jedesmaligen Verbindung und mit allen ihren Modificationen darin. Denn dies Alles hängt unzertrennlich zusammen. Ein Wort hält das andere, so zu sagen, an der Ferse; und so kommen sie, wie aus der Seele und dem Munde des Redenden heraus, also in das Ohr und die Seele des Hörenden hinein, wo sie denn in eben diesem Zusammenhang im Gedächtniß hängen bleiben. Es bleiben also auch die Dativen und Accusativen an den Verben und Präpositionen hängen, wozu sie gehören. So bleibt in unserer Erzählung klagte dem, leiht mir, zu eurer, auf ein, zahlt ihm, freue mich, dir dienen, aus allen meinen, durch euer u. s. w. in dem Gedächtniß so beisammen, als es in der Rede ist. Also weckt auch in der Erinnerung das eine immer das andere. Also wird

auch beim Selbstsprechen und Schreiben das eine das andere wieder herbei führen.

Doch leidet dies Einschränkungen, und kann auch nur unter gewissen Bedingungen geschehn.

Die Bedingungen sind diese. Es muß den Kindern immer und von Allen richtig vorgesprochen werden. Man muß viel mit ihnen sprechen und ihnen viel vorlesen. Sobald sie selbst lesen können, muß man sie auch viel lesen lassen. Das Nämliche gilt vom Schreiben. Viel abschreiben ist in dieser so wie in mancher andern Hinsicht sehr nützlich. Man muß sie daher auch so früh als es nur angeht — bei Einigen und unter gewissen Umständen gehts früher, bei andern und unter andern Umständen erst später an — lesen und schreiben lernen lassen. Man muß ihnen sehr langsam und deutlich vorsprechen, so daß jedes m und n in dem und den deutlich gehört wird. Man muß beim Hersagen des Auswendiggelernten so wie beim Lesen der Kinder ebenfalls darauf sehen, daß es langsam und deutlich geschehe, so daß nichts verschluckt und verwechselt werde.

Aber wenn diese Bedingungen nun auch erfüllt werden, so erfolgt die Wirkung doch immer mit gewissen Einschränkungen. Diejenigen

Modificationen der Wörter, die wir Casus nennen, so wie einige der Wörter selbst, die einer Veränderung durch Casus fähig sind, z. B. die Artikel, machen nur einen schwachen Eindruck auf die Seele des Kindes. Es richtet seine Aufmerksamkeit, wie natürlich, auf die Hauptideen eines Satzes, und diese Hauptideen sind in den Artikeln niemals, in den im Dativ oder Accusativ stehenden Fürwörtern nur manchmal, aber immer in den Zeit- und Nennwörtern enthalten. So z. B. in den ersten Versen unserer Erzählung sind die Hauptideen armer Schiffer — stack — Schulden — klagte — Philet — Leid — Herr — leicht — hundert Gulden u. s. w. Diese fesseln die Aufmerksamkeit des Kindes. Die Nebenideen entschlüpfen ihm. Besonders machen die Casus kaum eine Sensation, geschweige daß sie eine Idee in der Seele erwecken sollten. Sie bleiben also, wenn sie überall hängen bleiben, nur gleichsam auf der Oberfläche des Gedächtnisses schweben, wo sie jeder leise Wind verwehen kann. Auch werden sie, wie die Erfahrung lehrt, fast immer verweht. Besonders wird dem mit den und ihm mit ihn wegen der großen Aehnlichkeit fast immer verwechselt. Das

femininische r z. B. in zu eurer haftet schon besser. Und eben so gut wo nicht noch besser haften mir und mich, ihr und sie, ihnen und sie, unter den obigen Bedingungen.

Ein anderes und doppeltes Hinderniß der Wirkung, die unter den gedachten Bedingungen das Sprechen und Lesen haben müßte, entsteht wie ich glaube, daraus, daß die regirenden und regirten Wörter oft von einander getrennt sind, sich nicht immer so wie in klagte dem Philet, zu eurer, leiht mir unmittelbar beisammen befinden, und daß nicht immer das regirende, wie in diesen Beispielen, vor dem regirten steht, sondern manchmal darauf folgt, und dies zuweilen in einiger Entfernung. Solche Beispiele sind in unserer Erzählung: mich nicht besinnen, dir jemals Geld geliehn. Weil hier das mich besinnen und dir geliehn nicht unmittelbar zusammen hängt, so wird es auch von dem Gedächtniß nicht als zusammen gehörend aufgenommen und aufbewahrt, und von der Erinnerung also auch nicht nothwendig zusammen wiedergegeben.

Dieser Hindernisse und der daraus entstehenden Einschränkungen ungeachtet, ist doch nicht zu leugnen, daß das richtige Casussetzen in

vielen Fällen, bei solchen Uebungen gelegentlich gelernt werde. Besonders ist hier aber noch dieser Vortheil in Anschlag zu bringen, daß das Kind sich gewöhnt den Casus in solchen Fällen richtig zu setzen, für welche wir entweder noch keine Regel haben, oder wo die Regel, selbst einem reifern jugendlichen Verstande, nicht leicht faßlich gemacht werden kann. Zu solchen Fällen gehört die in unserer Erzählung vorkommende Redensart auf ein Jahr und viele andere hier nicht befindlichen z. B. auf die Art; auf dein Wort baue oder rechne ich nicht; verlasse dich auf mich; auf dies Verbrechen steht der Galgen; er schläft über dem Lesen ein u. s. w. In Hinsicht solcher Redensarten haben wir wol Alle das richtige Casussetzen mehr der Uebung als der Regel zu verdanken, da es für einige derselben nicht einmal eine Regel gibt.

Ich gehe weiter zu den übrigen Vortheilen, die für die Kenntniß der eigentlichen Sprache aus solchen Uebungen, die nicht ihrentwegen angestellt werden, erwachsen.

2) Ein Kind lernt auf die Art auch richtig decliniren, conjugiren und compariren. Dieser zweite Gewinn ist noch sicherer und allgemeiner

als der erste. Denn weil die Zeit- und Nennwörter aus der schon angegebenen Ursache sich dem Gedächtnisse fester einprägen, als die übrigen, so kömmt das auch ihren Modificationen zu gute. Ein Kind, das die gehörige Uebung gehabt hat, wird nicht steckte (von dem Intransitivum stecken) oder stach für stack, noch weniger klug (so wie schlug von schlagen) für klagte, sprechte für sprach, Schulde für Schulden, Pfande für Pfänder, guter für besser u. s. w. sagen. Wer die ungeheuer vielen Fehler bedenkt, die hier möglich sind, und die Mühe, die sich Ausländer, z. B. Franzosen und Engländer, wenn sie unsere Sprache lernen, so lange und doch oft umsonst geben, um mit Hülfe der Grammatik diese Fehler los zu werden, der muß doch wol gestehen, daß wir dem Sachstudium nicht wenig Dank schuldig sind, daß es uns dieser Mühe so ganz überhebt, diese Fehler so durchaus verhütet, und es uns so gut als unmöglich macht, sie zu begehen. Man erinnere sich aber, um dies nicht übertrieben zu finden, unter welchen Bedingungen das Sachstudium dieses nur leisten kann. Sollte jemand zweifeln, ob es so ungeheuer viele Fehler dieser Art wären, denen man ohne Rücksicht auf

sie zu nehmen, durch bloßes Studium der Sachkenntnisse ausweicht und zuvorkömmt, gegen den erbiete ich mich zum Beweise. Aber unaufgefodert hier durch Aufzählung aller möglichen Fehler dieser Art diesen Beweis zu führen, hieße das Papier verderben und die Geduld meiner Leser misbrauchen.

3) Man lernt durch das mittelbare Sprachstudium auch, die Wörter in derjenigen Ordnung auf einander folgen zu lassen, die der Sprachgebrauch nach dem jedesmaligen Sinn und der Absicht des Redenden fodert oder verstattet. Kein Kind, das genugsame Uebung im Sprechen und Lesen gehabt hat, wird so sprechen: Ein Schiffer armer in Schulden stack und sein Leid klagte dem Philet; Herr, er sprach, mir hundert leiht Gulden u. s. w. Es wird folgende Fälle, ohne Kenntniß einer Sprachregel, zu unterscheiden wissen: Er klagte dem Philet sein Leid, und: man hörte, daß er dem Philet sein Leid klagte; wo das einemal Pronomen und Verbum getrennt sind und das anderemal beisammen stehn. Hier sind noch mehr solcher Fälle.

Ich weiß, daß es schwer ist.
Ich weiß, wie schwer es ist.
Wie schwer ist es!

Schwer ist es nicht.
Es ist nicht schwer
Wenn es gleich nicht schwer ist, so ist es doch auch nicht leicht.
Ist es schwer?
Wäre es auch schwer, so —
So schwer es auch ist, so —
So schwer ist es nicht, daß —
Wäre es auch noch so schwer, so —
Auch so ist es noch schwer.

Wie viele Fehler sind hier in der Stellung der Wörter möglich, und werden von Fremden, die unsere Sprache nach der Grammatik lernen, begangen, die man ohne die Grammatik überall zu kennen, nie macht, wenn man von Jugend auf die nöthige Uebung in der Sprache hat, selbst ohne zu wissen und zu wollen, daß es Uebung in der Sprache seyn soll; die man nie machen kann, wenn man etwas bei dem denkt, was man sagt.

4) Es gibt noch mehr syntactische Regeln, die man bei der gehörigen Uebung befolgen lernt, ohne zu wissen, daß man sie befolgt, z. B. folgende:

a) ein Adjectiv muß mit seinem Substantiv nach Geschlecht, Zahl und Endung übereinkommen.

Kein

Kein Deutscher, der auch nie eine Grammatik angesehen, sondern nur richtig sprechen gehört hat, wird sagen: ein arme Schiffer, oder eine armer Schiffer oder eine arme Schiffer. Auch wird er den Fehler nicht machen, daß er das Adjectiv, wenn es das Prädicat ist, flectirt, und sagt: der Schiffer ist armer oder arme, anstatt arm.

b) Wenn zwei Substantiven zusammen kommen, so steht das eine, bei welchem man fragen kann wessen? im Genitiv.

Dies ist eine von den Regeln, die überall zu nichts helfen. Denn wer etwas denkt bei dem, was er spricht, der kann unmöglich dagegen fehlen. Kein vernünftiger Mensch kann, zum Beispiel, sagen: das Haus dieser Mann (statt dieses Mannes) ist groß. Und wer das sagen könnte, wer also nichts dächte bei dem, was er sagte, dem hilft auch die Regel zu nichts, denn sie lehrt ihn ja nicht, und kann ihn nicht lehren, welches von den beiden hier zusammen kommenden Substantiven er als Genitiv setzen soll, ob das erste oder das zweite, und warum er das thun soll; denn die Regel kann ihn ja unmöglich lehren, was er sagen will, dies muß er durchaus von selbst wissen. Es wäre also

pos=

possirlich dies für eine Regel zu geben, wonach man sich im Schreiben oder Sprechen richten soll. Denn wenn ich sagen will: das Haus des Mannes ist groß: so kommen mir ja die beiden Substantiven Haus und Mann nicht etwa vorher beide im Nominativ in die Gedanken, so daß ich nun erst zu überlegen hätte, bei welchem von beiden ich wessen? fragen, welches von beiden ich folglich als Genitiv setzen müßte; sondern indem mir der Gedanke kömmt, so kömmt der Genitiv zugleich nothwendig mit, denn er gehört wesentlich zu dem Gedanken. Ein anders wäre es, wenn ich den Genitiv unrecht, d. i. wider den Sprachgebrauch formirte, wie das beim Dativ und Accusativ so häufig geschieht. Da könnte mir eine Regel nützlich werden, um die äußere Form zu berichtigen.

c) Eine gleiche Bewandniß hat es mit der Regel: das Pronomen welcher, welche, welches steht mit dem Worte, worauf es sich bezieht, immer in derselben Zahl und demselben Geschlecht, aber nicht immer in derselben Endung. Kein Mensch, der nicht gedankenlos spricht, wird sagen: der Mann, welcher (statt welchen) ich da gesehen habe.

d) Dies

d) Dies gilt auch von den Infinitiven. Es braucht überall keiner Regel, um zu wissen, daß man z. B. nach ich kann, will, muß, darf, soll, werde, das dazu gehörige Verbum im Infinitiv muß stehn lassen. Denn wer wird und kann z. B. sagen: ich will das hat, du kannst das hast anstatt haben u. dgl. Auch wann vor dem Infinitiv zu stehn muß, lernen wir durch die bloße Uebung; denn niemand sagt: ich pflege das thun, es ist nicht nöthig beschreiben u. dgl. anstatt ich pflege das zu thun, es ist nöthig zu beschreiben.

e) Auch den rechten Gebrauch des Conjunctivs können wir durch Uebung, unter den oben gemachten Bedingungen größtentheils lernen, besonders in Hinsicht der Fälle, wo unsere Sprache ihn nothwendig fodert. Wer wird in solchen Fällen, wovon der hier folgende einer ist, leicht Fehler machen, den Indicativ für den Conjunctiv setzen: Wenn du zu rechter Zeit gekommen wärest, so hättest du mit uns essen können.

f) Das Können in diesem Beispiel anstatt gekonnt erinnert mich noch an eine Eigenheit unserer Sprache, die wir ohne Regel lernen, daß wir nämlich in gewissen Fällen dem Par-

ticip die Gestalt des Infinitivs geben, wie in dem angeführten Beispiel und in folgenden: Ich habe es nicht thun mögen, ich habe es sagen hören, ich habe es bleiben lassen, u. dgl. m.

5) Der rechte und durch Regeln so schwer zu bestimmende Gebrauch der Zeiten (temporum) wird durch die bloße Uebung im Denken, Lesen, Auswendiglernen und Sprechen so geläufig, daß fast keine Fehler darin begangen werden.

6) Bei gehöriger Uebung in der Sprache wissen wir die edlern und anständigern Ausdrücke von den unedlern und nicht so anständigen genugsam zu unterscheiden, (wenn man anders dies noch als zum Studium der Wörter, und nicht vielmehr der Begriffe gehörig ansehn kann) ohne in dieser Hinsicht einer Weisung zu bedürfen. Diese kann uns nur Dienste leisten, wenn wir wissen wollen, was außerhalb unserer Provinz anständig oder unanständig ist.

7) Daß wir bei hinlänglicher Uebung in der Sprache keiner prosodischen Regeln bedürfen, um nicht in der Quantität und auch nicht im Accent zu fehlen, bedarf wol nur erwähnt, nicht erst durch Beispiele bewiesen zu werden.

Ich glaube, das Hauptsächlichste von demjenigen angegeben zu haben, was man für die

Spra-

Sprache, ohne Rücksicht darauf zu nehmen, durch das bloße Sachstudium, durch Mittheilung von Sachkenntnissen und Aufklärung der Begriffe gewinnt, wenn man es darnach anfängt, wenn man die Bedingungen erfüllt, die oben gemacht worden. Es ergibt sich hieraus, wenn mich nicht Alles trügt, daß wir das Meiste, das Schwerste und das Wichtigste von der Sprache ohne eigentliches Sprachstudium durch die bloße Uebung in Sachkenntnissen lernen, daß also dem Sprachstudium in Hinsicht des Verstehens gar nichts und in Hinsicht des richtigen und fertigen Gebrauchs der Sprache bei allen Arten des Schreibens — nur dasjenige ausgenommen, dessen Object der Sprachkörper selbst ist — nur wenig hinzuzuthun übrig bleibt; daß es also gar nicht nöthig ist, Zeit und Fleiß zwischen Sprach- und Sachstudium zu theilen. Man braucht sich nur um die Sachen zu bekümmern, so gibt es sich mit der Sprache größtentheils und in der Hauptsache von selbst.

„Aber, höre ich hier sagen, wie gibt es sich denn mit der Sprache? Wie lernt man denn auf diese Art die Sprache? Doch sicher nicht gründlich, nicht so, daß man Red und Antwort geben kann in Sachen, die die Sprache angehn.“

Ich

Ich gebe es zu, daß man auf diese Art die Sprache nicht gründlich lernt. Denn um sie so zu lernen, müßte man sie allerdings studiren, und zwar nach ihrem ganzen Umfang. Aber dieses gründliche Lernen hat, wie ich glaube gezeigt zu haben, keinen Einfluß auf die Bildung des Geistes und Herzens, wovon hier nur die Rede ist. Es dürfte dieser in verschiedener Hinsicht eher nachtheilig als zuträglich seyn. Man verwechselt diese allgemeine Geistesbildung immer mit der besondern, wobei auf gewisse Fähigkeiten oder auf gewisse Bestimmungen zu besondern Ständen Rücksicht genommen werden muß. Man kann sich noch gar nicht entschließen, daß Sprachstudium als ein besonderes, für sich bestehendes Studium, wie z. B. Physiologie und andere sind, anzusehen; für ein Studium, das nur für eine gewisse Classe von Menschen gehöre, und nur von dieser mit Nutzen getrieben und angewandt werden könne. Man hält es vielmehr für die Grundlage aller Studien; und dies kömmt größtentheils daher, daß man sich noch nicht gewöhnen kann, die Begriffe abgesondert von ihren körperlichen Hüllen, den Wörtern, zu denken. Und wie sollte man dies können, da sich bisher in der ganzen cultivirten

Welt

Welt der meiste eigentliche Unterricht vom Studium der Wörter anfängt, da man besonders in den gelehrten Schulen dieses Wörterstudium zur Basis aller Sachstudien macht, und an diesem Grundlegen so lange arbeitet und oft alle Kräfte so sehr erschöpft, daß man darüber an dem aufzuführenden Gebäude selbst, manchmal nicht viel thun kann. Es geht in diesem Stück den Schulen wie denjenigen Eltern, die mit der Bildung des Aeußerlichen bei ihren Kindern zuerst und ganz früh anfangen, diese Bildung mit der größten Sorgfalt und Aengstlichkeit viele Jahre hindurch fortsetzen und sich um das Innere, um die Ausbildung des Geistes und Herzens, gar nicht bekümmern. Man weiß, was der Erfolg einer solchen Erziehung gewöhnlich zu seyn pflegt, leerer Schein, wenns recht gut geht; oft falscher Schein, der Tugenden lügt, die der Mensch nicht besitzt und Laster verbirgt, denen er ergeben ist; steifes und gezwungenes Wesen; ein freudenleeres Herz und ein öder Geist. Aehnliche Wirkungen bringt das Wörterstudium hervor, das sich auch bloß mit dem Körper der Sprache beschäftiget, und die Worte und Gedanken größtentheils ganz aus der Acht läßt. Wenn doch die Schulen sowol als die

Aber wie ist es nun mit den fremden Sprachen? Was trägt ihre Erlernung oder ihr Studium zur Geistesbildung bei?

Man erinnere sich, daß ich Bildung des Geistes von dem eigentlichen Unterricht in Wissenschaften und Künsten, also allgemeine von besonderer Geistesbildung getrennt habe; daß ich unter jener die Anregung und Schärfung des Sinns für Tugend, Wahrheit und Schönheit verstehe, und daß hier von dem Einfluß des Lernens und Studirens fremder Sprachen auf die allgemeine Geistesbildung, aber noch nicht davon die Rede ist, in wiefern jenes Lernen und Studiren fremder Sprachen zur Vorbereitung auf die academischen Studien oder zu andern besondern Zwecken nöthig sey.

Es mögte wol schwer halten, den Beweis zu führen, daß zur zweckmäßigen Ausbildung des menschlichen Geistes an sich und überhaupt ohne Rücksicht auf gewisse Aemter, Fähigkeiten und Geschäfte, mehr als Eine Sprache nöthig sey. Was könnte denn zu dieser zweckmässigen Ausbildung erfodert werden, das sich in Einer Sprache nicht leisten ließe? Wir wollen diese Frage stückweise vornehmen.

Wie übt man den Sinn für das Gute? Außer demjenigen, was durch Handlung und Gewöhnung in dieser Hinsicht geschehn muß, wovon hier aber nicht die Rede ist, durch Belehrung. So vielfach nun auch die Form der guten, zum Zweck führenden Belehrung seyn mag: so muß doch Eine Sprache alle diese verschiedenen Formen fassen und bilden können, von der äsopischen Fabel an bis zum sokratischen Gespräch. Denn angenommen, daß sie es nicht könnte, woran läge es denn? Doch vermuthlich an ihrer Armuth. Und worin besteht die Armuth einer Sprache? Doch wol in dem Mangel an Wörterformen. Aber mit diesem Mangel kann die verschiedenste Einkleidung und Entwickelung der Gedanken bestehn. Ein sokratisches Gespräch muß in der grönländischen sowol, als in der griechischen Sprache möglich seyn. Es ist nicht abzusehn, was die körperliche Beschaffenheit der Sprache dazu thun könne. Wo ein Sokrates ist, da spricht er sokratisch, und es ist, um seinen Zweck zu erreichen, gleichviel, in welchen Wörterkörpern seine Gedanken dargestellt werden.

Mit der Uebung des Wahrheitssinns ist es eben so. Das Körperliche der Sprache hat auch

hier keinen Einfluß. Viereckter Zirkel ist so gut undenkbar, als circulus quadratus. Also bedarf es auch hier nicht mehr als Einer Sprache, weil auch hier alles auf den Sinn und nichts auf das Körperliche der Wörter ankömmt.

Das Gefühl des Schönen mögte vielleicht das Einzige seyn, das in gewisser Hinsicht durch die Bekanntschaft mit mehrern Sprachen erweitert und erhöht werden könnte. Es gibt Schönheiten des Ausdrucks, die nur einigen Sprachen eigen sind und sich nicht in andere übertragen lassen; obgleich jede Sprache vielleicht in andern Stücken Ersatz hat, für das, was ihr fehlt. Aber wenn auch dies nicht ist: so entbehrt derjenige, der nur Eine und eine mangelhafte Sprache kennt, doch nur Eine Art von Schönheiten, nur die, welche im Ausdruck, und also in dem Körperlichen der Sprache liegen. Aber nicht alles Schöndenken ist an den Ausdruck gebunden. Vielmehr ist das Meiste und Wichtigste, ich meine dasjenige, was zur allgemeinen Ausbildung des Schönheitssinnes an meisten beiträgt, von der Beschaffenheit der Wörterformen einer Sprache unabhängig. Dies ist dasjenige Schöne, was in den Gedanken selbst

liegt.

liegt. Dies kann in jeder Sprache dargestellt werden, so wie sich eine schöne Seele auch durch den unvollkommensten Körper zu erkennen geben kann. Die Gedanken der Iliade, Odüssee, Aeneide ꝛc. d. i. der Plan, die Begebenheiten, Charactere, Handlungen, Bilder, so wie alles, was man im engern Sinn die Gedanken, oder die Worte nennt, gehen, selbst in einer unmetrischen Uebersetzung, nicht verloren. Wenn man nun auch nicht sagen will, daß hierin die einzigen wesentlichen Schönheiten jener Gedichte liegen: so muß man doch zugeben, daß die meisten darin liegen. Die reizende Farbe, die die Sprache Homers und Virgils über dieses alles verbreitet, der entzückende Wohlklang, den es dem nur in diesen Sprachen so möglichen Versbau verdankt, sollen eben so wesentliche Schönheiten seyn als alles übrige; es sind doch immer nur zwei Schönheiten. Und mit ihrem Verlust ist nicht nothwendig der Verlust der übrigen verbunden, sonst wären sie die Quelle von diesen. Dies läßt sich aber nicht denken. Die Bave und Mäve mögen immer Griechisch und Latein schreiben, mögen noch so wohlklingende Verse machen — denn auch dies kann den Baven und Mäven bisweilen gelingen — sie

werden dadurch keine Homere und Virgile. Hieraus sieht man zugleich, daß ich oben nicht mit Unrecht behauptet habe, das Schöne in den Gedanken sey das Wichtigste. Wer aber noch daran zweifelt, der lese jede gute Aesthetik oder auch nur Poetik, um sich zu überzeugen.

Sollte nun eine Uebung des Schönheitssinnes, die sich auf diese wichtigste Gattung des Schönen, auf die Gedankenschönheit, einschränken müßte — ein Fall indessen der bei keiner unserer neuern cultivirten Sprachen (und vielleicht bei keiner Sprache auf dem Erdboden) Statt findet, die alle, auch ihre körperlichen Schönheiten, wenn gleich andere als die alten und vielleicht weniger als die alten Sprachen haben — sollte eine solche Uebung, sage ich, verbunden mit der Uebung des Tugend- und Wahrheitssinnes, nicht zur allgemeinen zweckmäßigen Geistesbildung, wovon hier bloß die Rede ist, hinlänglich, und folglich auch Eine Sprache zu dieser Uebung genug seyn? Ohne Zweifel, wenn anders, wie ich glaube, die Zweckmäßigkeit der allgemeinen Bildung darin besteht, daß sie theils allgemeinnützlich, und allen Fähigkeiten angemessen ist, theils der besondern Bildung gehörig vorarbeitet und ihr zur Seite geht, ohne doch in diese überzugehn.

Aus diesen Gründen bin ich der Meinung, daß fremde Sprachen, man mag sie studiren oder bloß lernen, zur Geistesbildung überhaupt, ganz entbehrlich sind. Ihre Vorzüge, wenn sie dergleichen haben, machen ihre Erlernung oder ihr Studium in dieser Hinsicht nicht nothwendig, denn die Kenntniß dieser Vorzüge hat auf die Bildung des Gefühls des Guten und Wahren gar keinen Einfluß, auch nicht auf das Gefühl des Schönen, in sofern das Schöne in den Gedanken liegt, sondern sie bewirkt bloß diejenige — zur allgemeinen Geistesbildung entbehrliche, bei allen Subjecten nicht einmal immer mögliche — Verfeinerung und Erhöhung dieses Gefühls, die durch schöne Wörterformen entsteht. Daß Schönheit der Gedancken ohne Schönheit der körperlichen Gedankenhülle, der Wörter, Statt finden könne, wenn sie gleich durch diese reizender wird, scheint mir eben so gewiß, als es weltkundigt ist, daß die schöne Seele des Sokrates ohne den schönen Körper des Euryalus war, von dem Virgil sagt:

Tutatur favor Euryalum, lacrimaeque decorae.
Gratior & pulcro veniens in corpore virtus.

Denn Gedanke und Wort verhalten sich wie Geist und Körper zu einander.

In unsern Zeiten vertheidigt man nicht mehr so allgemein als ehmals den unbedingten vortheilhaften Einfluß des Studiums fremder, namentlich alter Sprachen auf die Geistesbildung überhaupt. Man räumt vielmehr häufig ein, daß es diesen Einfluß nicht habe, wenn man es nicht darnach anfange.

Wie muß es denn angefangen werden?

„Man muß es nicht zu einer bloßen Gedächtnißübung machen, sondern vorzüglich den Verstand dabei in Thätigkeit setzen.“

Gut. Aber wie ist dies nun wieder besonders bei Kindern, anzufangen? Kann der Kinderverstand schon durch die Objecte des Sprachstudiums in Thätigkeit, in zweckmäßige, nützliche Thätigkeit gesetzt werden?

Ich will die Antwort hierauf mit den Worten eines Mannes hersetzen, der diese Materie mit einer Gründlichkeit und Ausführlichkeit behandelt hat, die nichts zu wünschen übrig läßt. Dieser ist Herr Kirchenrath Meierotto; und die Stelle, die ich hier abschreibe, steht im zweiten Theil seiner lateinischen Grammatik in Beispielen S. 13. ff. der Einleitung.

„Ich weiß keine wohlthätigere Beschäftigung für den Knaben, als die Grammatik, die ihn be-

bestimmt sprechen, also richtiger denken lehrt; die Anwendung dieser allgemeinsten, dieser Fundamentalphilosophie aller Völker, ist auch gerade eben so einleuchtend, als unentbehrlich, eben so leicht als sicher. Ich behaupte, so paradox es auch klingen mag, es müsse nicht viel angenehmere Beschäftigungen für den Knaben geben, als die mit der Grammatik. Daß er todte Kenntniß, die mit Mühe erworben ward, haßte; daß er das Abstracte der Sprachphilosophie haßte, was über seiner Sphäre war, und wovon er nicht den geringsten Gebrauch itzt machte, ja auf die Zukunft nicht einmal ahnden konnte; daß er den ewigen Widerspruch zwischen schwankenden Regeln und unzähligen Ausnahmen unerträglich fand; das war eben so wenig unnatürlich, als man es unnatürlich schelten dürfte, wenn er murrete, daß man ihm seine Glieder gebunden hielte, und zugleich zwänge, mit diesen gebundenen Gliedern Bewegungen vorzunehmen, wobei er keinen Zweck absehen konnte. Litte nicht in der That der Knabe bei der bisherigen Beschäftigungsart mit der Grammatik eben das, was einer leiden würde, den man zwänge, seine Augen auf hundert verschiedene Bilder zu richten, die aber sogleich entrückt und

ver-

verwechselt würden, wenn er kaum das erste mit Wohlgefallen zu beachten angefangen?"

„Aber man lasse einen Knaben eine Zeitlang nichts als Analogie sehen; es müsse die Veränderung, die er der ersten Erfahrung gemäß, erwartete, auch wirklich erfolgen; man lasse ihn selbst probiren, nachahmen, umändern, und die nothwendigen Abänderungen vorher selbst aus gewissen Spuren errathen; kurz, man lasse ihn handeln; und der Gegenstand seiner Beschäftigung — seine Töne, die fürs Ohr eben so sinnlich sind, als Linien und Figuren fürs Auge; Töne, die er trennt, zusammensetzt, formirt, beugt; das, was er erkennen, behalten soll — werde nicht als ein Machtspruch ihm vorgelegt; sondern er selbst ziehe es heraus, er selbst werde gleichsam der Gesetzerfinder für seine Sprache; der Knabe müßte nicht Mensch seyn, nicht Mensch werden können, wenn ihn solch eine Beschäftigung nicht unterhielte, und, kömmt Nacheiferung, Wettstreit hinzu, ihn mit einem Eifer belebte, der die grammaticalischen Stunden gerade zu den ergötzendsten Lehrstunden ihm machen muß."

„Ueber folgende Sätze und Erfahrungen werden sich Schullehrer hoffentlich mit mir leicht vereinigen:

„a) Die

„a) Die Grammatik ist Philosophie der Sprache durch Induction.“

„Nun philosophirt der Knabe eben so gern als der Mann; philosophirt am liebsten, so wie am nützlichsten über Gegenstände, die ihm nahe genug gebracht sind, um sie anschaulich zu erkennen; philosophirt unsicher, ungern, oder eigentlich gar nicht über abstracte Dinge, oder Dinge, die seinen Sinnen nie vorkommen.“

„Er wird also auch in der Sprache gern über die Zeichen und Töne philosophiren, wenn der Fall da ist, daß diese Zeichen und Töne vor ihm liegen und er in diesen Zeichen und Tönen etwas findet, das er anschaulich erkennt. Er wird nicht ungern die Grammatik sich abstrahiren und merken, die er heute braucht, vorausgesetzt daß man ihm mit Ordnung, mit Oekonomie jeden Tag das Nöthige vorlege. Er wird ungern oder vielmehr gar nicht in der Sprache für den entfernten Fall, für die Zukunft philosophiren.“

„Ist die Grammatik eine Philosophie durch Induction, so wird diese die einleuchtendste, ja eigentlich nur die einzige wahre Induction für den Knaben seyn; wo er viel ähnliche Fälle nahe bei einander sieht; wo Verwirrung unähnli-

femininische r z. B. in zu eurer haftet schon besser. Und eben so gut wo nicht noch besser haften mir und mich, ihr und sie, ihnen und sie, unter den obigen Bedingungen.

Ein anderes und doppeltes Hinderniß der Wirkung, die unter den gedachten Bedingungen das Sprechen und Lesen haben müßte, entsteht wie ich glaube, daraus, daß die regirenden und regirten Wörter oft von einander getrennt sind, sich nicht immer so wie in klagte dem Philet, zu eurer, leiht mir unmittelbar beisammen befinden, und daß nicht immer das regirende, wie in diesen Beispielen, vor dem regirten steht, sondern manchmal darauf folgt, und dies zuweilen in einiger Entfernung. Solche Beispiele sind in unserer Erzählung: mich nicht besinnen, dir jemals Geld geliehn. Weil hier das mich besinnen und dir geliehn nicht unmittelbar zusammen hängt, so wird es auch von dem Gedächtniß nicht als zusammen gehörend aufgenommen und aufbewahrt, und von der Erinnerung also auch nicht nothwendig zusammen wiedergegeben.

Dieser Hindernisse und der daraus entstehenden Einschränkungen ungeachtet, ist doch nicht zu leugnen, daß das richtige Casussetzen in

vielen Fällen, bei solchen Uebungen gelegentlich gelernt werde. Besonders ist hier aber noch dieser Vortheil in Anschlag zu bringen, daß das Kind sich gewöhnt den Casus in solchen Fällen richtig zu setzen, für welche wir entweder noch keine Regel haben, oder wo die Regel, selbst einem reifern jugendlichen Verstande, nicht leicht faßlich gemacht werden kann. Zu solchen Fällen gehört die in unserer Erzählung vorkommende Redensart auf ein Jahr und viele andere hier nicht befindlichen z. B. auf die Art; auf dein Wort baue oder rechne ich nicht; verlasse dich auf mich; auf dies Verbrechen steht der Galgen; er schläft über dem Lesen ein u. s. w. In Hinsicht solcher Redensarten haben wir wol Alle das richtige Casussetzen mehr der Uebung als der Regel zu verdanken, da es für einige derselben nicht einmal eine Regel gibt.

Ich gehe weiter zu den übrigen Vortheilen, die für die Kenntniß der eigentlichen Sprache aus solchen Uebungen, die nicht ihrentwegen angestellt werden, erwachsen.

2) Ein Kind lernt auf die Art auch richtig decliniren, conjugiren und compariren. Dieser zweite Gewinn ist noch sicherer und allgemeiner

als der erste. Denn weil die Zeit- und Nennwörter aus der schon angegebenen Ursache sich dem Gedächtnisse fester einprägen, als die übrigen, so kömmt das auch ihren Modificationen zu gute. Ein Kind, das die gehörige Uebung gehabt hat, wird nicht steckte (von dem Intransitivum stecken) oder stach für stack, noch weniger klug (so wie schlug von schlagen) für klagte, sprechte für sprach, Schulde für Schulden, Pfande für Pfänder, guter für besser u. s. w. sagen. Wer die ungeheuer vielen Fehler bedenkt, die hier möglich sind, und die Mühe, die sich Ausländer, z. B. Franzosen und Engländer, wenn sie unsere Sprache lernen, so lange und doch oft umsonst geben, um mit Hülfe der Grammatik diese Fehler los zu werden, der muß doch wol gestehen, daß wir dem Sachstudium nicht wenig Dank schuldig sind, daß es uns dieser Mühe so ganz überhebt, diese Fehler so durchaus verhütet, und es uns so gut als unmöglich macht, sie zu begehen. Man erinnere sich aber, um dies nicht übertrieben zu finden, unter welchen Bedingungen das Sachstudium dieses nur leisten kann. Sollte jemand zweifeln, ob es so ungeheuer viele Fehler dieser Art wären, denen man ohne Rücksicht auf

sie zu nehmen, durch bloßes Studium der Sachkenntnisse ausweicht und zuvorkömmt, gegen den erbiete ich mich zum Beweise. Aber unaufgefodert hier durch Aufzählung aller möglichen Fehler dieser Art diesen Beweis zu führen, hieße das Papier verderben und die Geduld meiner Leser misbrauchen.

3) Man lernt durch das mittelbare Sprachstudium auch, die Wörter in derjenigen Ordnung auf einander folgen zu lassen, die der Sprachgebrauch nach dem jedesmaligen Sinn und der Absicht des Redenden fodert oder verstattet. Kein Kind, das genugsame Uebung im Sprechen und Lesen gehabt hat, wird so sprechen: Ein Schiffer armer in Schulden stack und sein Leid klagte dem Phílet; Herr, er sprach, mir hundert leiht Gulden u. s. w. Es wird folgende Fälle, ohne Kenntniß einer Sprachregel, zu unterscheiden wissen: Er klagte dem Phílet sein Leid, und: man hörte, daß er dem Phílet sein Leid klagte; wo das einemal Pronomen und Verbum getrennt sind und das anderemal beisammen stehn. Hier sind noch mehr solcher Fälle.

Ich weiß, daß es schwer ist.
Ich weiß, wie schwer es ist.
Wie schwer ist es!

Schwer ist es nicht.
Es ist nicht schwer
Wenn es gleich nicht schwer ist, so ist es doch auch nicht leicht.
Ist es schwer?
Wäre es auch schwer, so —
So schwer es auch ist, so —
So schwer ist es nicht, daß —
Wäre es auch noch so schwer, so —
Auch so ist es noch schwer.

Wie viele Fehler sind hier in der Stellung der Wörter möglich, und werden von Fremden, die unsere Sprache nach der Grammatik lernen, begangen, die man ohne die Grammatik überall zu kennen, nie macht, wenn man von Jugend auf die nöthige Uebung in der Sprache hat, selbst ohne zu wissen und zu wollen, daß es Uebung in der Sprache seyn soll; die man nie machen kann, wenn man etwas bei dem denkt, was man sagt.

4) Es gibt noch mehr syntactische Regeln, die man bei der gehörigen Uebung befolgen lernt, ohne zu wissen, daß man sie befolgt, z. B. folgende:

a) ein Adjectiv muß mit seinem Substantiv nach Geschlecht, Zahl und Endung übereinkommen.

Kein

Kein Deutscher, der auch nie eine Grammatik angesehen, sondern nur richtig sprechen gehört hat, wird sagen: ein arme Schiffer, oder eine armer Schiffer oder eine arme Schiffer. Auch wird er den Fehler nicht machen, daß er das Adjectiv, wenn es das Prädicat ist, flectirt, und sagt: der Schiffer ist armer oder arme, anstatt arm.

b) Wenn zwei Substantiven zusammen kommen, so steht das eine, bei welchem man fragen kann wessen? im Genitiv.

Dies ist eine von den Regeln, die überall zu nichts helfen. Denn wer etwas denkt bei dem, was er spricht, der kann unmöglich dagegen fehlen. Kein vernünftiger Mensch kann, zum Beispiel, sagen: das Haus dieser Mann (statt dieses Mannes) ist groß. Und wer das sagen könnte, wer also nichts dächte bei dem, was er sagte, dem hilft auch die Regel zu nichts, denn sie lehrt ihn ja nicht, und kann ihn nicht lehren, welches von den beiden hier zusammen kommenden Substantiven er als Genitiv setzen soll, ob das erste oder das zweite, und warum er das thun soll; denn die Regel kann ihn ja unmöglich lehren, was er sagen will, dies muß er durchaus von selbst wissen. Es wäre also

pos=

possirlich dies für eine Regel zu geben, wonach man sich im Schreiben oder Sprechen richten soll. Denn wenn ich sagen will: das Haus des Mannes ist groß: so kommen mir ja die beiden Substantiven Haus und Mann nicht etwa vorher beide im Nominativ in die Gedanken, so daß ich nun erst zu überlegen hätte, bei welchem von beiden ich wessen? fragen, welches von beiden ich folglich als Genitiv setzen müßte; sondern indem mir der Gedanke kömmt, so kömmt der Genitiv zugleich nothwendig mit, denn er gehört wesentlich zu dem Gedanken. Ein anders wäre es, wenn ich den Genitiv unrecht, d. i. wider den Sprachgebrauch formirte, wie das beim Dativ und Accusativ so häufig geschieht. Da könnte mir eine Regel nützlich werden, um die äußere Form zu berichtigen.

c) Eine gleiche Bewandniß hat es mit der Regel: das Pronomen welcher, welche, welches steht mit dem Worte, worauf es sich bezieht, immer in derselben Zahl und demselben Geschlecht, aber nicht immer in derselben Endung. Kein Mensch, der nicht gedankenlos spricht, wird sagen: der Mann, welcher (statt welchen) ich da gesehen habe.

d) Dies gilt auch von den Infinitiven. Es braucht überall keiner Regel, um zu wissen, daß man z. B. nach ich kann, will, muß, darf, soll, werde, das dazu gehörige Verbum im Infinitiv muß stehn lassen. Denn wer wird und kann z. B. sagen: ich will das hat, du kannst das hast anstatt haben u. dgl. Auch wann vor dem Infinitiv zu stehn muß, lernen wir durch die bloße Uebung; denn niemand sagt: ich pflege das thun, es ist nicht nöthig beschreiben u. dgl. anstatt ich pflege das zu thun, es ist nöthig zu beschreiben.

e) Auch den rechten Gebrauch des Conjunctivs können wir durch Uebung, unter den oben gemachten Bedingungen größtentheils lernen, besonders in Hinsicht der Fälle, wo unsere Sprache ihn nothwendig fodert. Wer wird in solchen Fällen, wovon der hier folgende einer ist, leicht Fehler machen, den Indicativ für den Conjunctiv setzen: Wenn du zu rechter Zeit gekommen wärest, so hättest du mit uns essen können.

f) Das Können in diesem Beispiel anstatt gekonnt erinnert mich noch an eine Eigenheit unserer Sprache, die wir ohne Regel lernen, daß wir nämlich in gewissen Fällen dem Par-

ticip die Gestalt des Infinitivs geben, wie in dem angeführten Beispiel und in folgenden: Ich habe es nicht thun mögen, ich habe es sagen hören, ich habe es bleiben lassen, u. dgl. m.

5) Der rechte und durch Regeln so schwer zu bestimmende Gebrauch der Zeiten (temporum) wird durch die bloße Uebung im Denken, Lesen, Auswendiglernen und Sprechen so geläufig, daß fast keine Fehler darin begangen werden.

6) Bei gehöriger Uebung in der Sprache wissen wir die edlern und anständigern Ausdrücke von den unedlern und nicht so anständigen genugsam zu unterscheiden, (wenn man anders dies noch als zum Studium der Wörter, und nicht vielmehr der Begriffe gehörig ansehn kann) ohne in dieser Hinsicht einer Weisung zu bedürfen. Diese kann uns nur Dienste leisten, wenn wir wissen wollen, was außerhalb unserer Provinz anständig oder unanständig ist.

7) Daß wir bei hinlänglicher Uebung in der Sprache keiner prosodischen Regeln bedürfen, um nicht in der Quantität und auch nicht im Accent zu fehlen, bedarf wol nur erwähnt, nicht erst durch Beispiele bewiesen zu werden.

Ich glaube, das Hauptsächlichste von demjenigen angegeben zu haben, was man für die

Spra-

Sprache, ohne Rücksicht darauf zu nehmen, durch das bloße Sachstudium, durch Mittheilung von Sachkenntnissen und Aufklärung der Begriffe gewinnt, wenn man es darnach anfängt, wenn man die Bedingungen erfüllt, die oben gemacht worden. Es ergibt sich hieraus, wenn mich nicht Alles trügt, daß wir das Meiste, das Schwerste und das Wichtigste von der Sprache ohne eigentliches Sprachstudium durch die bloße Uebung in Sachkenntnissen lernen, daß also dem Sprachstudium in Hinsicht des Verstehens gar nichts und in Hinsicht des richtigen und fertigen Gebrauchs der Sprache bei allen Arten des Schreibens — nur dasjenige ausgenommen, dessen Object der Sprachkörper selbst ist — nur wenig hinzuzuthun übrig bleibt; daß es also gar nicht nöthig ist, Zeit und Fleiß zwischen Sprach- und Sachstudium zu theilen. Man braucht sich nur um die Sachen zu bekümmern, so gibt es sich mit der Sprache größtentheils und in der Hauptsache von selbst.

„Aber, höre ich hier sagen, wie gibt es sich denn mit der Sprache? Wie lernt man denn auf diese Art die Sprache? Doch sicher nicht gründlich, nicht so, daß man Red und Antwort geben kann in Sachen, die die Sprache angehn.“

Ich

Ich gebe es zu, daß man auf diese Art die Sprache nicht gründlich lernt. Denn um sie so zu lernen, müßte man sie allerdings studiren, und zwar nach ihrem ganzen Umfang. Aber dieses gründliche Lernen hat, wie ich glaube gezeigt zu haben, keinen Einfluß auf die Bildung des Geistes und Herzens, wovon hier nur die Rede ist. Es dürfte dieser in verschiedener Hinsicht eher nachtheilig als zuträglich seyn. Man verwechselt diese allgemeine Geistesbildung immer mit der besondern, wobei auf gewisse Fähigkeiten oder auf gewisse Bestimmungen zu besondern Ständen Rücksicht genommen werden muß. Man kann sich noch gar nicht entschließen, daß Sprachstudium als ein besonderes, für sich bestehendes Studium, wie z. B. Physiologie und andere sind, anzusehen; für ein Studium, das nur für eine gewisse Classe von Menschen gehöre, und nur von dieser mit Nutzen getrieben und angewandt werden könne. Man hält es vielmehr für die Grundlage aller Studien; und dies kömmt größtentheils daher, daß man sich noch nicht gewöhnen kann, die Begriffe abgesondert von ihren körperlichen Hüllen, den Wörtern, zu denken. Und wie sollte man dies können, da sich bisher in der ganzen cultivirten

Welt

Welt der meiste eigentliche Unterricht vom Studium der Wörter anfängt, da man besonders in den gelehrten Schulen dieses Wörterstudium zur Basis aller Sachstudien macht, und an diesem Grundlegen so lange arbeitet und oft alle Kräfte so sehr erschöpft, daß man darüber an dem aufzuführenden Gebäude selbst, manchmal nicht viel thun kann. Es geht in diesem Stück den Schulen wie denjenigen Eltern, die mit der Bildung des Aeußerlichen bei ihren Kindern zuerst und ganz früh anfangen, diese Bildung mit der größten Sorgfalt und Aengstlichkeit viele Jahre hindurch fortsetzen und sich um das Innere, um die Ausbildung des Geistes und Herzens, gar nicht bekümmern. Man weiß, was der Erfolg einer solchen Erziehung gewöhnlich zu seyn pflegt, leerer Schein, wenns recht gut geht; oft falscher Schein, der Tugenden lügt, die der Mensch nicht besitzt und Laster verbirgt, denen er ergeben ist; steifes und gezwungenes Wesen; ein freudenleeres Herz und ein öder Geist. Aehnliche Wirkungen bringt das Wörterstudium hervor, das sich auch bloß mit dem Körper der Sprache beschäftiget, und die Worte und Gedanken größtentheils ganz aus der Acht läßt. Wenn doch die Schulen sowol als die

Eltern bedenken wollten, daß es der Natur gemäß ist — man sehe sich nur, wo man will, in derselben um — alle Bildung vom Innern, vom Geistigen anzufangen! Die Bildung des Aeußerlichen, des Körperlichen ist leicht, und folgt größtentheils von selbst, wenn jene vorhergegangen und rechter Art gewesen ist. Man lege nur gute Keime und diese nur auf eine gute Art, man pflege sie nur wie es seyn muß, so wird sich nach dem Innern und durch das Innere schon das Aeußere bilden, ohne daß man nöthig hätte, viel daran zu formen. Wo der Geist aufgeklärt und das Herz wohlwollend ist, da werden die äußern Sitten von selbst eine natürliche Milde haben, und was ihnen an der conventionsmäßigen Politur fehlt, das läßt sich dann sehr leicht hinzuthun. So ist es auch mit Worten — man erinnere sich, daß sie Gedanken und Empfindungen sind — und Wörtern. Wo jene sind, da kann es an diesen und ihren wesentlichen Formen nicht fehlen, und was am Außerwesentlichen fehlt, das läßt sich, wann es erst mit der Hauptsache seine Richtigkeit hat, mit leichter Mühe ergänzen und verbessern. Aber umgekehrt ist es nicht so. Durch das Studium der Wörter gelangt man

nicht

nicht zu Gedanken und Empfindungen. Dadurch bildet man nur leere Formen des Denkens und Empfindens, und es ist, wie ich schon bemerkt habe, eine Täuschung, ein Betrug in Ansehung der Ursache, daß man, wenn diese Formen sich nach und nach anfüllen, glaubt, es geschehe dies durch das Studium der Wörter; es geschieht in der That nur ungeachtet dieses Studiums, durch das, was von Sachkenntnissen theils absichtlich getrieben wird, und theils zufällig durch Umgang in der Seele der Zöglinge sich sammelt. Käme dies nicht hinzu, so würde ein durch das Sprachstudium gebildeter Kopf der Vaucansonschen Ente gleichen, die zwar einer natürlichen Ente ganz ähnlich gebaut ist, aber keine Eier legen, und überhaupt nichts thun kann, wozu Lebenskraft, nicht bloß todtes Maschinenwerk, erfodert wird.

In Ansehung der Muttersprache also scheint es mir, wie aus dem bisher Gesagten zu ersehen ist, einleuchtend, daß das Studium der Wörter derselben zur Geistesbildung überhaupt eben so überflüssig als das Studium ihrer Worte dazu unentbehrlich ist.

Aber wie ist es nun mit den fremden Sprachen? Was trägt ihre Erlernung oder ihr Studium zur Geistesbildung bei?

Man erinnere sich, daß ich Bildung des Geistes von dem eigentlichen Unterricht in Wissenschaften und Künsten, also allgemeine von besonderer Geistesbildung getrennt habe; daß ich unter jener die Anregung und Schärfung des Sinns für Tugend, Wahrheit und Schönheit verstehe, und daß hier von dem Einfluß des Lernens und Studirens fremder Sprachen auf die allgemeine Geistesbildung, aber noch nicht davon die Rede ist, in wiefern jenes Lernen und Studiren fremder Sprachen zur Vorbereitung auf die academischen Studien oder zu andern besondern Zwecken nöthig sey.

Es mögte wol schwer halten, den Beweis zu führen, daß zur zweckmäßigen Ausbildung des menschlichen Geistes an sich und überhaupt ohne Rücksicht auf gewisse Aemter, Fähigkeiten und Geschäfte, mehr als Eine Sprache nöthig sey. Was könnte denn zu dieser zweckmässigen Ausbildung erfodert werden, das sich in Einer Sprache nicht leisten ließe? Wir wollen diese Frage stückweise vornehmen.

Wie übt man den Sinn für das Gute? Außer demjenigen, was durch Handlung und Gewöhnung in dieser Hinsicht geschehn muß, wovon hier aber nicht die Rede ist, durch Belehrung. So vielfach nun auch die Form der guten, zum Zweck führenden Belehrung seyn mag: so muß doch Eine Sprache alle diese verschiedenen Formen fassen und bilden können, von der äsopischen Fabel an bis zum sokratischen Gespräch. Denn angenommen, daß sie es nicht könnte, woran läge es denn? Doch vermuthlich an ihrer Armuth. Und worin besteht die Armuth einer Sprache? Doch wol in dem Mangel an Wörterformen. Aber mit diesem Mangel kann die verschiedenste Einkleidung und Entwickelung der Gedanken bestehn. Ein sokratisches Gespräch muß in der grönländischen sowol, als in der griechischen Sprache möglich seyn. Es ist nicht abzusehn, was die körperliche Beschaffenheit der Sprache dazu thun könne. Wo ein Sokrates ist, da spricht er sokratisch, und es ist, um seinen Zweck zu erreichen, gleichviel, in welchen Wörterkörpern seine Gedanken dargestellt werden.

Mit der Uebung des Wahrheitssinns ist es eben so. Das Körperliche der Sprache hat auch

hier keinen Einfluß. Viereckter Zirkel ist so gut undenkbar, als circulus quadratus. Also bedarf es auch hier nicht mehr als Einer Sprache, weil auch hier alles auf den Sinn und nichts auf das Körperliche der Wörter ankömmt.

Das Gefühl des Schönen mögte vielleicht das Einzige seyn, das in gewisser Hinsicht durch die Bekanntschaft mit mehrern Sprachen erweitert und erhöht werden könnte. Es gibt Schönheiten des Ausdrucks, die nur einigen Sprachen eigen sind und sich nicht in andere übertragen lassen; obgleich jede Sprache vielleicht in andern Stücken Ersatz hat, für das, was ihr fehlt. Aber wenn auch dies nicht ist: so entbehrt derjenige, der nur Eine und eine mangelhafte Sprache kennt, doch nur Eine Art von Schönheiten, nur die, welche im Ausdruck, und also in dem Körperlichen der Sprache liegen. Aber nicht alles Schöndenken ist an den Ausdruck gebunden. Vielmehr ist das Meiste und Wichtigste, ich meine dasjenige, was zur allgemeinen Ausbildung des Schönheitssinnes an meisten beiträgt, von der Beschaffenheit der Wörterformen einer Sprache unabhängig. Dies ist dasjenige Schöne, was in den Gedanken selbst

liegt.

liegt. Dies kann in jeder Sprache dargestellt werden, so wie sich eine schöne Seele auch durch den unvollkommensten Körper zu erkennen geben kann. Die Gedanken der Iliade, Odüssee, Aeneide ꝛc. d. i. der Plan, die Begebenheiten, Charactere, Handlungen, Bilder, so wie alles, was man im engern Sinn die Gedanken, oder die Worte nennt, gehen, selbst in einer unmetrischen Uebersetzung, nicht verloren. Wenn man nun auch nicht sagen will, daß hierin die einzigen wesentlichen Schönheiten jener Gedichte liegen: so muß man doch zugeben, daß die meisten darin liegen. Die reizende Farbe, die die Sprache Homers und Virgils über dieses alles verbreitet, der entzückende Wohlklang, den es dem nur in diesen Sprachen so möglichen Versbau verdankt, sollen eben so wesentliche Schönheiten seyn als alles übrige; es sind doch immer nur zwei Schönheiten. Und mit ihrem Verlust ist nicht nothwendig der Verlust der übrigen verbunden, sonst wären sie die Quelle von diesen. Dies läßt sich aber nicht denken. Die Bave und Mäve mögen immer Griechisch und Latein schreiben, mögen noch so wohlklingende Verse machen — denn auch dies kann den Baven und Mäven bisweilen gelingen — sie

werden dadurch keine Homere und Virgile. Hieraus sieht man zugleich, daß ich oben nicht mit Unrecht behauptet habe, das Schöne in den Gedanken sey das Wichtigste. Wer aber noch daran zweifelt, der lese jede gute Aesthetik oder auch nur Poetik, um sich zu überzeugen.

Sollte nun eine Uebung des Schönheitssinnes, die sich auf diese wichtigste Gattung des Schönen, auf die Gedankenschönheit, einschränken müßte — ein Fall indessen der bei keiner unserer neuern cultivirten Sprachen (und vielleicht bei keiner Sprache auf dem Erdboden) Statt findet, die alle, auch ihre körperlichen Schönheiten, wenn gleich andere als die alten und vielleicht weniger als die alten Sprachen haben — sollte eine solche Uebung, sage ich, verbunden mit der Uebung des Tugend- und Wahrheitssinnes, nicht zur allgemeinen zweckmäßigen Geistesbildung, wovon hier bloß die Rede ist, hinlänglich, und folglich auch Eine Sprache zu dieser Uebung genug seyn? Ohne Zweifel, wenn anders, wie ich glaube, die Zweckmäßigkeit der allgemeinen Bildung darin besteht, daß sie theils allgemeinnützlich, und allen Fähigkeiten angemessen ist, theils der besondern Bildung gehörig vorarbeitet und ihr zur Seite geht, ohne doch in diese überzugehn.

Aus diesen Gründen bin ich der Meinung, daß fremde Sprachen, man mag sie studiren oder bloß lernen, zur Geistesbildung überhaupt, ganz entbehrlich sind. Ihre Vorzüge, wenn sie dergleichen haben, machen ihre Erlernung oder ihr Studium in dieser Hinsicht nicht nothwendig, denn die Kenntniß dieser Vorzüge hat auf die Bildung des Gefühls des Guten und Wahren gar keinen Einfluß, auch nicht auf das Gefühl des Schönen, in sofern das Schöne in den Gedanken liegt, sondern sie bewirkt bloß diejenige — zur allgemeinen Geistesbildung entbehrliche, bei allen Subjecten nicht einmal immer mögliche — Verfeinerung und Erhöhung dieses Gefühls, die durch schöne Wörterformen entsteht. Daß Schönheit der Gedancken ohne Schönheit der körperlichen Gedankenhülle, der Wörter, Statt finden könne, wenn sie gleich durch diese reizender wird, scheint mir eben so gewiß, als es weltkundigt ist, daß die schöne Seele des Sokrates ohne den schönen Körper des Euryalus war, von dem Virgil sagt:

Tutatur favor Euryalum, lacrimaeque decorae.
Gratior & pulcro veniens in corpore virtus.

Denn Gedanke und Wort verhalten sich wie Geist und Körper zu einander.

In unsern Zeiten vertheidigt man nicht mehr so allgemein als ehmals den unbedingten vortheilhaften Einfluß des Studiums fremder, namentlich alter Sprachen auf die Geistesbildung überhaupt. Man räumt vielmehr häufig ein, daß es diesen Einfluß nicht habe, wenn man es nicht darnach anfange.

Wie muß es denn angefangen werden?

„Man muß es nicht zu einer bloßen Gedächtnißübung machen, sondern vorzüglich den Verstand dabei in Thätigkeit setzen.“

Gut. Aber wie ist dies nun wieder besonders bei Kindern, anzufangen? Kann der Kinderverstand schon durch die Objecte des Sprachstudiums in Thätigkeit, in zweckmäßige, nützliche Thätigkeit gesetzt werden?

Ich will die Antwort hierauf mit den Worten eines Mannes hersetzen, der diese Materie mit einer Gründlichkeit und Ausführlichkeit behandelt hat, die nichts zu wünschen übrig läßt. Dieser ist Herr Kirchenrath Meierotto; und die Stelle, die ich hier abschreibe, steht im zweiten Theil seiner lateinischen Grammatik in Beispielen S. 13. ff. der Einleitung.

„Ich weiß keine wohlthätigere Beschäftigung für den Knaben, als die Grammatik, die ihn be-

bestimmt sprechen, also richtiger denken lehrt; die Anwendung dieser allgemeinsten, dieser Fundamentalphilosophie aller Völker, ist auch gerade eben so einleuchtend, als unentbehrlich, eben so leicht als sicher. Ich behaupte, so paradox es auch klingen mag, es müsse nicht viel angenehmere Beschäftigungen für den Knaben geben, als die mit der Grammatik. Daß er todte Kenntniß, die mit Mühe erworben ward, haßte; daß er das Abstracte der Sprachphilosophie haßte, was über seiner Sphäre war, und wovon er nicht den geringsten Gebrauch itzt machte, ja auf die Zukunft nicht einmal ahnden konnte; daß er den ewigen Widerspruch zwischen schwankenden Regeln und unzähligen Ausnahmen unerträglich fand; das war eben so wenig unnatürlich, als man es unnatürlich schelten dürfte, wenn er murrete, daß man ihm seine Glieder gebunden hielte, und zugleich zwänge, mit diesen gebundenen Gliedern Bewegungen vorzunehmen, wobei er keinen Zweck absehen konnte. Litte nicht in der That der Knabe bei der bisherigen Beschäftigungsart mit der Grammatik eben das, was einer leiden würde, den man zwänge, seine Augen auf hundert verschiedene Bilder zu richten, die aber sogleich entrückt und

ver-

verwechselt würden, wenn er kaum das erste mit Wohlgefallen zu beachten angefangen?"

„Aber man lasse einen Knaben eine Zeitlang nichts als Analogie sehen; es müsse die Veränderung, die er der ersten Erfahrung gemäß, erwartete, auch wirklich erfolgen; man lasse ihn selbst probiren, nachahmen, umändern, und die nothwendigen Abänderungen vorher selbst aus gewissen Spuren errathen; kurz, man lasse ihn handeln; und der Gegenstand seiner Beschäftigung — seine Töne, die fürs Ohr eben so sinnlich sind, als Linien und Figuren fürs Auge; Töne, die er trennt, zusammensetzt, formirt, beugt; das, was er erkennen, behalten soll — werde nicht als ein Machtspruch ihm vorgelegt; sondern er selbst ziehe es heraus, er selbst werde gleichsam der Gesetzerfinder für seine Sprache; der Knabe müßte nicht Mensch seyn, nicht Mensch werden können, wenn ihn solch eine Beschäftigung nicht unterhielte, und, kömmt Nacheiferung, Wettstreit hinzu, ihn mit einem Eifer belebte, der die grammaticalischen Stunden gerade zu den ergötzendsten Lehrstunden ihm machen muß."

„Ueber folgende Sätze und Erfahrungen werden sich Schullehrer hoffentlich mit mir leicht vereinigen:

„a) Die

„a) Die Grammatik ist Philosophie der Sprache durch Induction.“

„Nun philosophirt der Knabe eben so gern als der Mann; philosophirt am liebsten, so wie am nützlichsten über Gegenstände, die ihm nahe genug gebracht sind, um sie anschaulich zu erkennen; philosophirt unsicher, ungern, oder eigentlich gar nicht über abstracte Dinge, oder Dinge, die seinen Sinnen nie vorkommen.“

„Er wird also auch in der Sprache gern über die Zeichen und Töne philosophiren, wenn der Fall da ist, daß diese Zeichen und Töne vor ihm liegen und er in diesen Zeichen und Tönen etwas findet, das er anschaulich erkennt. Er wird nicht ungern die Grammatik sich abstrahiren und merken, die er heute braucht, vorausgesetzt daß man ihm mit Ordnung, mit Oekonomie jeden Tag das Nöthige vorlege. Er wird ungern oder vielmehr gar nicht in der Sprache für den entfernten Fall, für die Zukunft philosophiren.“

„Ist die Grammatik eine Philosophie durch Induction, so wird diese die einleuchtendste, ja eigentlich nur die einzige wahre Induction für den Knaben seyn; wo er viel ähnliche Fälle nahe bei einander sieht; wo Verwirrung unähnli-

licher Fälle vermieden ist; wo der allgemeinen Sätze, welche bei der Induction zum Grunde liegen, nicht viele sind; wo der später vorkommende allgemeine Satz selbst mit andern schon erkannten Aehnlichkeit hat, und von dem Knaben auch wiederum leicht gefaßt werden kann. Von allem diesen war bei den bisherigen Grammatiken gewöhnlich das Gegentheil."

„Der Schüler mußte den ersten Tag vielleicht die Regel lernen, die im dritten und vierten Schuljahre erst angewandt werden konnte."

„Er mußte Regel und Ausnahme zugleich lernen. Er mußte etwas als Gesetz dem Gedächtniß einprägen, was mit keiner seiner bisherigen Ideen Aehnlichkeit hatte, was in sich nicht verständlich war."

„b) Der Knabe wird ferner gern arbeiten, wenn er viel Seelenkräfte mit Erfolg brauchen, wenn er selbstthätig handeln kann."

„Kann der Knabe durch Betrachtung nur Bemerkungen machen, kann er Scharfsinn, Witz und Erfindung anwenden, so ist er glücklich."

„c) Pünktlichkeit und Ordnung, Gewißheit ohne Schwanken, Ueberzeugung ist des Knaben Freude. Er hasset dagegen Unsicherheit, Verwirrung und Machtsprüche, denen er folgen soll,

ohne

ohne daß er bei unterwürfiger Befolgung, Richtigkeit des Verfahrens oder irgend einen Vortheil, sey es auch nur zur Abkürzung der Mühe, einsah."

„d) Erleichtert man das Lernen sehr, wenn man einerseits die Gegenstände nicht zu sehr vervielfältiget, so andererseits dieselben Gegenstände nicht zu lange völlig einförmig erscheinen lässet. Einförmigkeit mit kleinen Abwechselungen; Wiederholung, so daß durch kleine Abänderungen der Schein der Wiederholung vermieden werde, befördert am sichersten und leichtesten den Zweck."

„e) Gleich scharf auf alle mannichfaltige Theile des Unterrichts attendiren, greift den Schüler zu stark an: man wird eher zum Zweck kommen, wenn man nur eine Art der Gegenstände in jeder Stunde des Unterrichts vorlegt, auf welche sie attendiren sollen, bei den übrigen es der Neigung derselben überlässet, ob sie es auf künftig sich merken, oder davon abstrahiren wollen."

„Ich schlage nun eine Methode vor, bei deren Entfernung diese, wie ich hoffe eingestandenen Sätze, die ich wenigstens in der Natur der Sprache und des Kindes gleich gegründet finde, meine Richtschnur waren."

„Ich

„Ich gebe eine Grammatik ohne Definition, ohne Axiomen, Foderungen, Voraussetzungen, kurz ohne Regeln, eine Grammatik in Beispielen; und Regeln aus diesen Beispielen abstrahire sich der Knabe selbst.“

„Damit er sie sich abstrahiren könne, so liefere dies Buch eine Sammlung von Stellen, welche die verlangte Induction enthalten; liefere sie in der Ordnung, wie die Induction elementarisch im Knaben soll formirt werden; der Theil der Sprache oder des Sprachgebrauchs, welcher von dem Schüler soll gefaßt werden, müsse so hervorstechend in der Stelle liegen, daß, wenn der Schüler nur zum Attendiren gereizt wird, er das zu Bemerkende nicht übersehen kann, ja selbst durch den Druck es ausgezeichnet finde.“

„Der Lehrer gebe dem Schüler bloß die Uebersetzung an, und begleite ihn bei allen Operationen, so, daß der ganze Unterricht ein vernunftmäßiges Gespräch sey, welches zum Zweck hat, nach dem Leitfaden mannichfaltiger, faßlicher, nicht gleichgültiger Gegenstände, und durch beständige Anwendung des Vorhererkannten, des Knaben Begriffe zu erweitern. Es kömmt also ganz auf die Auswahl der Stellen, und auf die

Geschicklichkeit des Lehrers an, den Knaben hier attendiren, dort abstrahiren zu lassen.“

Wer auch Herrn K. R. Meierottos Grammatik selbst nicht gelesen hat, der sieht doch aus dieser Stelle hinlänglich, daß seine Methode auf der einen Seite von der gewöhnlichen eben so weit als auf der andern von der Gesnerisch-Basedowischen abweicht; daß er die Grammatik auf eine practisch- philosophische Weise erlernt wissen will, und daß an der Form dieses von ihm empfohlenen practisch-philosophisch- grammatischen Sprachstudiums nichts auszusetzen ist. Denn der Schüler wird nicht angehalten, unverstandene Regeln auswendig zu lernen, sondern aus den ihm vorgelegten Fällen selbst Regeln zu finden. Wenn es also bei zweckmäßigen Verstandesübungen der Jugend bloß auf die Form ankäme, so leistete das Sprachstudium, auf diese Art getrieben, Alles, was man nur verlangen könnte.

Aber die Materie muß eben so sehr in Betracht gezogen werden. (S. oben.) Zu einer zweckmäßigen Verstandesübung der Jugend gehört das Was? so nothwendig, als das Wie? Denn wenn auf Jenes nichts, auf Dieses hingegen alles allein ankäme, wenn

Bayerische Staatsbibliothek MÜNCHEN

es gleichgültig wäre, aus welchem Saamen die Pflanze **Verstand** gezogen würde und das Gedeien, wie die Güte und Brauchbarkeit derselben, nur von der Art der Wartung abhinge: so hätten Schach- und Tarocspiel, wenn sie eben so viele Verstandesübungen veranlaßten, als unsere Schulstudien, gleiche Rechte mit diesen, gleich gegründete Ansprüche, als Bildungsmittel des jugendlichen Geistes in die Schulen aufgenommen zu werden.

Aber die Materie, die bei den jugendlichen Verstandesübungen zum Grunde liegen muß, ist so wenig gleichgültig, daß vielmehr auf sie eben so viel, und in gewisser Hinsicht vielleicht gar mehr, als auf die Uebung selbst ankömmt. Sie muß daher ausgesucht, **gewählt** werden, und bei der Wahl muß man nicht bloß auf den Anlaß, den sie zu Verstandesübungen gibt, sondern auch noch auf folgende Bedingungen sehen:

Einmal, ob sie dem Boden der menschlichen Seele überhaupt angemessen sey und die Fruchtbarkeit und Veredlung desselben befördern helfe;

Dann, ob sie auch von der Art Saamenkörner sey, woraus **brauchbare** Verstandespflanzen wachsen, die die gehörige Fülle haben, nicht winzig, nicht mager sind;

Fer-

Ferner, welchen Werth sie, verglichen mit andern Materien, in Beziehung auf das menschliche Leben habe;

Endlich, ob sie auch zu früh gebraucht, und dadurch ihr Nutzen, in so fern sie Verstandesübung seyn soll, gehindert werde.

Ich fürchte, daß keiner von diesen Bedingungen Gnüge geschehe, wenn man die Sprache mit Kindern als Verstandesübung treibt. Und Kinder, etwa von zehn Jahren, sind es doch, bei deren Unterricht im Lateinischen Herr K. R. Meierotto seine Methode empfielt. Denn er empfielt sie beim ersten Anfange des Lateinlernens, und dieser wird doch gewöhnlich eher vor als nach dem zehnten Jahr gemacht. Er will zwar, daß die Kinder schon sollen schreiben können; aber dies können die meisten auch schon im zehnten Jahr. Also kann ich hier zehnjährige Kinder als solche annehmen, denen Herr M. seine Methode für zuträglich hält. Diese mögten aber, so viel ich sehen kann, in Ansehung der Uebung ihres Verstandes keinen sonderlichen Nutzen davon haben.

Denn die Objecte des Sprachstudiums sind dem Boden der menschlichen Seele überhaupt, auch ohne Rücksicht auf das Alter, nicht son-

derlich angemessen, nicht zuträglich, zu seiner Urbarmachung und Veredlung nicht beförderlich.

Die Urkraft dieses Bodens ist **Empfindung**, d. i. (wenn dies etwa deutlicher wäre) Vorstellung, die sich auf uns selbst bezieht, die uns interessirt. Was daher Empfindung erweckt und unterhält, was von Empfindung ausgeht, was auf dieselbe, als den letzten Probirstein seiner Wahrheit, so wie seines Werths, für uns zurückgeführt werden kann, wobei Empfindung mitwirken muß, wenn es durch die Sonne des Verstandes wachsen und gedeien soll, das ist die eigentliche und erste Nahrung unsers Geistes, der rechte Saame für unser Feld, die menschliche Natur überhaupt genommen.

Die Objecte der Empfindung sind das Gute, Wahre und Schöne, mit ihren Combinationen und Abtheilungen. Hieher gehört einmal alles, was sich auf menschliche Handlungen, Angelegenheiten, Einrichtungen, Schicksale, Begebenheiten u. s. w. bezieht; und zwar gehört dies **vorzüglich** hieher, denn das Wichtigste für den Menschen, auch schon für das Kind, ist immer der Mensch selbst und Alles, was sich auf ihn bezieht, folglich Alles, was der Inhalt der Geschichte, Moral, Religion und des

Rechts

Rechts ausmacht. Nächstdem gehören hieher alle Producte der Natur und der Kunst, oder die Sinnenwelt überhaupt.

Hingegen ist das, womit sich die Grammatik beschäftigt, kein Gegenstand der Empfindung, und läßt sich auf keine Art dazu machen; es bleibt immer ein Gegenstand des bloßen, reinen Verstandes, des abstracten Denkens. So wie man empfindet, was recht und unrecht, edel und unedel, schön und häßlich u. s. w. ist, kann man nie die grammatische Form eines Substantivs, Adjectivs, Verbs, Adverbs, eines Endfalls, Geschlechts u. s. w. empfinden. Diese grammatische Form der Wörter einer jeder Sprache ist etwas Willkührliches, so wie die metaphysischen Begriffe eines Nomens, Verbs u. s. w. etwas Uebersinnliches sind. Keins von beiden kann seiner Natur nach ein Gegenstand der Empfindung, weder der moralischen, noch der intellectuellen, noch der ästhetischen seyn; das Willkührliche nicht, weil es nicht in der menschlichen Natur nothwendig gegründet ist; das Uebersinnliche nicht, weil es ein Gegenstand des reinen Denkens ist.

Dies nun vorausgesetzt, schließe ich so: Wenn Empfindung, und zwar Empfindung des Gu-

ten, Wahren und Schönen, die Urkraft der menschlichen Seele, d. h. diejenige Kraft ist, in welcher alle übrige Kräfte gegründet sind, aus welcher alle übrige Kräfte sich entwickeln: so kann man keine dieser Kräfte gehörig üben, wenn man nicht die Nahrung zu Hülfe nimmt, die sie von der Urkraft erhalten; keine dieser Kräfte wird ohne diese Nahrung recht gedeien, wenn auch übrigens an Wartung und Pflege nichts versehn wird; die Urkraft wird in eben dem Maaße, als sie ungenutzt bleibt, vertrocknen, und so der Boden verschlechtert werden. Nun gehen aber grammatische Uebungen des Verstandes nicht von der Empfindung aus, sie lassen sich auch nicht auf Empfindung zurückbringen: also sind sie weder der Cultur der Seele überhaupt, noch dem Wachsthum des Verstandes insonderheit sehr zuträglich und angemessen.

Die Wirkung solcher grammatischen Uebungen mag also immer seyn, daß der Form nach Verstand, eine gewisse Art von Verstand hervorkomme: so wird er doch die Mängel derjenigen Pflanzen haben, die aus schlechtem Saamen in einem für sie nicht tauglichen Boden ohne Luft und Sonne gezogen sind. Es wird ihm an Stärke sowol als an Umfang fehlen. Er

wird sich am liebsten mit grammatischen Dingen beschäftigen und am besten damit zurecht kommen.

Dann ist er aber nicht ein für das menschliche Leben gehörig brauchbarer, nicht ein practischer Verstand. Denn Grammaticalia sind das Wenigste und Unbedeutendste von dem, was hier vorkömmt. Hingegen drehen sich alle menschliche Angelegenheiten, die Beschäftigungen aller Stände, das gesamte Thun und Lassen jedes Menschen, beständig um folgende Fragen herum: ob etwas wahrscheinlich oder unwahrscheinlich, thunlich oder unthunlich, nützlich oder schädlich, erlaubt oder unerlaubt, recht oder unrecht, billig oder unbillig, wahr oder falsch, zweckmäßig oder unzweckmäßig, närrisch oder klug sey, ob etwas geschehn dürfe, könne, müsse, solle, werde, ob es geschehen sey, zu geschehen pflege. Ein Verstand, der dieses alles gehörig zu beurtheilen weiß, ist der wahre practische, im menschlichen Leben brauchbare und unentbehrliche Verstand. Mangel an diesem Verstande ist schuld an der Unvollkommenheit unserer Gesetze, an zwecklosen oder zweckwidrigen Einrichtungen in der bürgerlichen Gesellschaft, an unzähligen verkehrten Handlungen, wodurch Menschen ihr Glück stöhren,

ren, an Unglauben, Aberglauben, Intoleranz, und an so viel andern Uebeln mehr.

Dieser Mangel wird nun aber nicht dadurch gehoben, daß man durch grammatische Uebungen, an deren Form übrigens nichts auszusetzen seyn mag, bei der Jugend Verstand zu erzielen sucht. Dies wird nur ein grammatischer, also ein einseitiger Verstand werden, der nur dazu taugt, woran er geübt, wodurch er gleichsam geboren worden. Er wird seine Besitzer, fürchte ich, in allen nicht grammatischen Angelegenheiten nur gar zu oft im Stiche lassen. Das Materielle, was zu seiner Erzeugung mitwirkte, wird so fest an seiner Form kleben, wird diese Form selbst so gebildet haben, daß er keine beträchtliche Dienste da wird leisten können, wo er dieses Materielle nicht vorfindet.

So finden wir es durchgehends, wenn mich nicht Alles trügt. Jeder urtheilt über das am richtigsten, womit er sich von Jugend auf und vorzüglich beschäftigt hat, woran sein Verstand geübt, wodurch er entwickelt worden. Was außerhalb dieser Sphäre liegt, wird er gewöhnlich schief beurtheilen, wird Anderer Urtheile darüber ohne Prüfung, zu der er nicht fähig ist, annehmen. Man gehe alle Stände durch,

und

und sage, ob es nicht so ist. Obgleich bei der Vorbereitung auf jede Lebensart, Beschäftigung, Handthierung, bei dem Studium jeder Wissenschaft und Kunst der Verstand in Thätigkeit gesetzt wird: so bringt doch keine dieser besondern Vorbereitungen den allgemeinen Verstand hervor, der auch über das, woran er nicht geübt worden, richtig zu urtheilen vermögend wäre; bringt nicht das hervor, was wir einen Mann von Verstand oder einen verständigen und vernünftigen Mann nennen. Diesen unterscheiden wir von dem geschickten Künstler, Handwerker, und selbst von dem Gelehrten. Wir sagen z. B. Er mag wol ein geschickter Uhrmacher, Tonkünstler, ein großer Lateiner, Grieche, Historiker u. s. w. seyn, aber Verstand hat er nicht.

Nun fragt sich einmal, ob das, was wir in diesem Sinne Verstand, Klugheit, Vernunft nennen, und worunter wir das Vermögen verstehen über die uns vorkommenden menschlichen Angelegenheiten richtig zu urtheilen und diesem Urtheile gemäß zu handeln, ob dieses, sage ich, überall erworben werden könne, und dann, wenn dies ist, ob es durch das Sprachstudium, namentlich durch das jugendliche Studium der

Grammatik, welches, genau genommen, nur ein Theil von jenem ist, erworben werden könne.

Was die erste Frage betrift, so ist wol nicht zu leugnen, daß diese Geistesfähigkeit, so wie manche andere, zum Theil angeboren werde, daß sie bei Einigen ohne alle fremde Hülfe von selbst sich äußere, wovon die Sokraten und die Kleinjogge Beweise sind. Aber bei Andern, das lehrt die Erfahrung, muß ihr nachgeholfen werden, und wenn das gehörig geschieht, so kann sie dadurch vielleicht wenigstens bei vielen zu einer Größe und Fruchtbarkeit gelangen, die der bloß natürlichen nicht viel nachgiebt.

Wie ist es aber mit diesem Nachhelfen nun anzufangen? Soll man aus den vielen Künsten und Wissenschaften, die unter uns getrieben werden, Eine ausheben, und an dieser vorzüglich den Verstand üben, und soll diese Eine nun vorzugsweise die Grammatik seyn? Weder das Eine noch das Andere würde zur Erreichung des Zwecks dienen. Denn wenn die Verstandesübung nur an Einer Kunst oder Wissenschaft geschieht, so wird der Verstand einseitig; und wenn man die Grammatik diese Eine Kunst seyn läßt, so wird dadurch der Grund zum practischen Verstande in eben dem Verhältniß gelegt,

als

als die Grammatik in Verbindung mit dem menschlichen Leben steht, d. h. es wird gar kein Grund dazu gelegt, denn die Grammatik steht in gar keiner Verbindung mit den gewöhnlichen menschlichen Angelegenheiten. Ob eine Sprache fünf oder funfzehn Declinationen hat, ob die Adjectiven mit den Substantiven in Endung, Zahl und Geschlecht übereinstimmen oder nicht, welche Verba einen Dativ und welche einen Accusativ regiren u. s. w. darauf beruhet bei allen menschlichen Unternehmungen, Geschäften, Handlungen im Krieg und im Frieden, zu Hause und in der Rathsstube, zwischen Obrigkeit und Unterthanen, Herrschaften und Gesinde, Eltern und Kindern, Käufern und Verkäufern, in der Religion, Politik, Moral, im Naturrecht und im positiven Recht, in der Landwirthschaft, in der Diätetik, in der Arithmetik und Geometrie, kurz bei allem, was Menschen wissen und thun müssen, um gesellschaftlich glücklich mit einander zu leben, nichts, schlechterdings nichts. Folglich ist auch die Uebung des Verstandes an Grammaticalien keine Uebung des practischen Verstandes, der zu den menschlichen Angelegenheiten erfodert wird.

Um dieses Folglich meinen Lesern, so viel an mir ist, anschaulich zu machen, will ich einige grammatische Verstandesübungen, nach Herrn K. R. Meierottos Methode angestellt, mit einigen von solchen Verstandesübungen, die ich für zweckmäßiger halte, in Vergleichung stellen. Zu dem Ende will ich die Sachbegriffe einiger von den Sentenzen, die Herr M. bei seinen grammatischen Uebungen zum Grunde legt, entwickeln. Eine solche Entwickelung der Sachbegriffe aus gegebenen Sentenzen ist zwar nicht die eigentliche Methode den Verstand von zehnjährigen Kindern zu üben; denn wenn man mit diesen zu thun hat, muß man eine Erzählung oder Fabel vorausschicken, um ihnen dergleichen Sentenzen faßlich und anschaulich zu machen, und sie selbst diese aus jenen abstrahiren zu lassen. Aber um so mehr glaube ich zeigen zu können, in wiefern die grammatische Behandlung, als zweckmäßige Verstandesübung betrachtet, der moralischen — denn diese findet bei den Sätzen, die ich zum Grunde legen werde, Statt — nachstehen müsse.

Die erste Sentenz sey folgende:

Sera nimis vita est crastina, vive hodie.

Herr M. sagt darüber Folgendes:

„Sera

„Sera heißet späte, noch weiß ich nicht, ob späte Stunden, späte Freuden, späte Zeit oder gar späte Früchte. So wie ich es bei optima nicht wußte (Dies bezieht sich auf die vorhergegangene Sentenz natura dux optima) Es wird wol etwas dabei stehen, vielleicht natura? wir gehen weiter, nimis heißet zu sehr, zu viel zu — ich weiß nicht was. Vita das Leben, ein Leben. Wieder ein Wort, wo im Deutschen das vorsteht; verstehe ich auch das Wort, wenn es allein steht, das Leben? Ich denke mir doch was dabei, Bewegung, Wirken, Handeln. Weil ich mir was dabei denke; so wird auch wol im Deutschen das davorstehn. Aber es endet sich im Lateinischen auf a, wie natura; und doch stehet im Deutschen das davor, wie bei patria, auf welch Blatt gehört es also, da wo natura steht, oder wo patria steht? Auf das erste vita die Lebenszeit, und auf das letzte vita das Leben.

est ist

crastina morgende, noch weiß ich nicht, ob morgende Arbeit oder morgende Tag, oder morgende Frühstück, es wird also erst verständlich, wenn es zu einem andern Wort kömmt. Etwa zu sera späte, morgende, nein, die sind

bei-

beide nicht verständlich. Also wol zu vita, das Leben späte, morgende ich denke nun freilich schon etwas einzeles dabei, aber völlig verstehe ich es nicht. Nun lauten alle übersetzte Wörter so: sera späte nimis zu sehr oder zu, vita Leben oder das Leben est ist crastina morgende. Späte zu das Leben ist morgende. Wir haben vorher (bei den vorhergehenden Sentenzen) durch Versetzen der Wörter einen bessern Sinn, etwas Verständliches herausgebracht. Wir wollen es itzt auch probiren. Wollen wir nun sagen, das zu späte Leben ist morgende, oder das morgende Leben ist zu späte? Ohnstreitig das letzte. Aber hat das auch einen Sinn? Kann mein, dein, unser aller morgendes Leben zu späte seyn? Ja wol, denn wir wissen nicht, ob wir morgen noch da sind, um des Lebens geniessen zu können. Dies wird noch bestimmter erkannt durch das folgende vive hodie, lebe heute. Und alles zusammen heißt so viel als, dein morgendes Leben ist zu spät; kann zu spät seyn, ist wenigstens nicht so früh als heute, darum lebe heute. Brauche, genieße heute dein Leben wohl. Hier haben wir also wieder Wörter auf a gehabt, davon setzten wir vita auf das Blatt, wo patria stand. Wohin wollen wir sera

se-

setzen. Es steht kein die oder das davor? Nicht wahr, dahin wo optima steht? Auch crastina eben so? Ohnstreitig."

So weit Herr M. Ich würde nun zur Uebung des Verstandes diesen Satz so behandeln:

Hier ist eine Sentenz, Kinder, die vermuthlich keiner von euch versteht. Ich will versuchen, ob ich sie euch deutlich machen kann. Sie lautet so:

Zu spät ist das morgende Leben; heute lebe! Das hört ihr gleich, daß dies eine Lehre, ein guter Rath ist, den entweder ein Vater seinem Sohn, oder ein Lehrer seinem Schüler, oder ein Freund seinem Freunde giebt; nicht wahr? Aber was kann die Veranlassung zu diesem Rathe gewesen seyn? Was kann derjenige, dem man ihn giebt, gewollt, gesagt oder gethan haben? Wenn ich zu Jemanden sage: Lebe heute, denn morgen ists zum Leben zu spät, so scheint das ja vorauszusetzen, daß dieser heute nicht habe leben wollen, sondern erst morgen. Wie kann das aber jemand wollen? Mit wem ich spreche, der lebt ja; und wer lebt, der kann ja nicht heute nicht leben wollen. Wie hängt das zusammen? — Nun ich sehe wol, ihr findet da nicht heraus, ich muß euch

zu Hülfe kommen. Hört eine kleine Geschichte. Ich habe einen Mann gekannt, der weiter nichts that, als daß er des Morgens aufstand, frühstückte, aus dem Fenster sah, zu Mittag aß, wieder aus dem Fenster sah, die Zeitungen las, und wieder zu Bette ging. Dies trieb er alle Tage so, und ward dabei achtzig Jahr alt. Als er starb, sagte Einer: Nun der hat recht lange gelebt. Nein, sagte ein Anderer, er ist nur lange da gewesen. Was wollte dieser Letztere wol damit sagen? — Nicht wahr, er wollte dies sagen. „Ein so müßiges, unthätiges Leben, als dieser Mann geführt hat, verdient nicht den Namen des Lebens.“ Er nahm also das Wort Leben in einem andern Sinn, als man es gewöhnlich nimmt, wenn man es dem Leblosseyn entgegensetzt; er verstand darunter ein wirksames, geschäftiges Leben. Nun stellt euch vor, daß dieser Mann, der einen solchen Begriff vom menschlichen Leben hatte, und den wir Assiduus nennen wollen, zu jenem Faulen, der Orgon heißen mag, manchmal hingekommen sey und ihm zugeredet habe, wirksam und thätig zu seyn, wie es einem Menschen geziemet, der Kräfte von Gott bekommen hat. Orgon habe ihm denn geantwortet: Laß mich nur noch heute

in

in Ruhe, morgen will ich anfangen zu arbeiten. Darauf konnte denn Assiduus erwiedern: du mußt heute schon anfangen zu leben, morgen ists zu spät. Morgen wirst du wieder sagen: morgen will ich anfangen. Und so wirst du nie anfangen, wenn du nicht heute schon, nicht gleich itzt anfängst.

Ich will euch noch einen Fall sagen, auf den man diese Worte anwenden könnte. Wenn Jemand zwar nicht ein solcher Stubensitzer und träger Mensch ist, als Orgon, aber bei aller Bewegung, die er sich macht, nichts Gescheites, nichts Nützliches thut: so kann man auch sagen, daß er nicht lebt, d. i. nicht so lebt, wie es einem Menschen geziemt. So gibt es Leute, die ihre Zeit mit Spielen, andere, die den ganzen Tag mit Herumlaufen zubringen, ihre Freunde in der Arbeit stören und zum Mitherumlaufen verführen. Wenn man diese Leute aufmerksam auf ihr unnützes Thun macht und ihnen vorstellt, daß sie sich anständigere Beschäftigungen wählen müßten, um als vernünftige Menschen zu leben: so werden sie, wenn sie anders noch einiges Gefühl von Ehre haben, eben so wie Orgon antworten: Ja, nun will ich auch bald, morgen will ich anfangen zu leben, wie

sichs gebührt. Diesem kann man ebenfalls antworten, was Assiduus dem Orgon sagte: Heute müßt ihr anfangen, morgen ists zu spät; denn morgen kömmt für euch niemals, weil ihr morgen immer wieder so sagt, wie heute, und also nie anfangt.

Ihr seht aus diesen zwei Beispielen, daß man die Sentenz: Lebe heute, morgen ists zu spät, auf alle die Fälle anwenden kann, wo Leute verkehrt, zwecklos, den Gesetzen der Vernunft und Tugend entgegen leben, und wo man ihnen die Nothwendigkeit zeigen will, daß sie den Vorsatz sich zu bessern, gleich heute ins Werk richten, ihn auch nicht Einen Tag aufschieben müssen. Also kann man diese Worte auch wol zu einem Geizigen sagen, nicht wahr, Theophilus?

Th. Ja, auch zu dem.

Ich. Was stellst du dir unter einem Geizigen für einen Menschen vor?

Th. Der immer Geld zusammen scharrt.

Ich. Was willst du damit sagen, daß er zusammen scharrt?

Th. Daß er — daß er — i nu, daß er nimmer genug hat.

Ich. Ich dachte, du wolltest damit sagen, daß er sich recht viele Mühe gibt, Geld zu sammeln,

meln, daß er allenthalben darnach sucht; ungefähr wie die Hühner sorgfältig Körner aus Mist und Unrath herausscharren.

Th. So meine ichs.

Ich. Aber ich sollte denken, das wäre eher etwas Gutes, als etwas Böses. Denn das Geld ist ja eine sehr nützliche Sache, es ist eine Waare, die nie verdirbt, wofür man alle andere Waaren eintauschen, wofür man alles haben kann, was zum Lebensunterhalt dient.

Th. Ja, aber der Geizige braucht das Geld nicht, wozu es gut ist.

Ich. Also bestünde, meinst du, sein Fehler bloß darin, daß er das Geld nicht braucht, wozu es nützlich ist?

Th. Ja.

Ich. Daß er also in diesem Stück nicht vernünftig lebt, weil er sich selbst das Nöthige entzieht, und auch seinem Nächsten nicht mit seinem Gelde dient?

Th. So meine ichs.

Ich. Gut. Nicolas, sage du mir, wie man einen Menschen zu nennen pflegt, der gerade das Gegentheil von dem thut, was man dem Geizigen zur Last legt?

N. Einen Verschwender.

Ich. Was thut also der Verschwender?

N. Er gibt zu viel aus.

Ich. Aber was ist zu viel?

N. Zu viel? Ja das ist — das ist — zu viel, ist mehr als man hat.

Ich. Also wer nicht mehr ausgibt, als er hat, das ist kein Verschwender?

N. Nein.

Ich. Also darf man Alles ausgeben, was man hat?

N. Nein man muß etwas sparen.

Ich. Wer also das Nöthige nicht spart, der ist auch noch ein Verschwender?

N. Ja.

Ich. Also wollen wir lieber so sagen: Ein Verschwender ist derjenige, der mehr ausgibt, als mit einer vernünftigen Sparsamkeit bestehn kann. Nicht so?

N. Ja.

Ich. Aber, Friedrich, warum sagen wir denn: eine vernünftige Sparsamkeit.

Fr. Es gibt auch eine unvernünftige.

Ich. Die man auch sonst nennt —

Fr. Den Geiz.

Ich. Also bestünde nun der Geiz darin, daß man zu viel oder auf eine unvernünftige Weise spart, und die Verschwendung darin, daß man zu wenig spart. Wer also die Mittelstraße zwischen zu viel und zu wenig hält, das ist der vernünftige Mann, der Mann, dems wol geht, der Andern mit seinem Vermögen nützt, ohne sich selbst zu schaden.

2) Vitae brevis est cursus, gloriae sempiternus, Vitae. Wir haben vita gehabt, dies vitae scheint dasselbe Hauptwort zu seyn; nur daß ein e angehängt ist, so daß es nicht mehr vita sondern nun vitae heißt. Warum dieses? Geht es etwan im Deutschen auch so? Wird an das deutsche Hauptwort Leben etwan auch ein Buchstab angehängt? Wer erinnert sich eines Falls, da man das Wort Leben braucht und doch nicht Leben sagt? Sagt man wol: Zeit Leben habe ich das nicht gesehen? oder hört man nicht immer sagen: Ich trete in das neunte Jahr meines Lebens? Das ist meines Lebens beste Zeit? Sagt man nicht Lebenslauf oder eigentlich Lauf des Lebens? Es wird also in einem gewissen Fall an Leben etwas angehängt. Vielleicht ist es im Lateinischen mit vita eben so, daß man ein e daran hängt und vitae sagt. Nun

vitae wird doch immer auch Leben oder Lebens bedeuten. Wir wollen das Folgende ansehn.

Cursus der Lauf. Wenn wir nun im Deutschen zusammensetzen wollten Lauf und Leben, so würden wir nicht sagen: der Lauf das Leben, oder ohne die Wörtchen der, das würden wir nicht sagen Lauf Leben, sondern Lauf des Lebens, Laufleben oder versetzt Lebenslauf. Gerade so ist es im Lateinischen. Wenn die beiden Wörter cursus und vita beisammen stehn sollen und daß man nicht jedes besonders sich vorstellen, sondern vita sich gleich bei cursus denken soll: so wird in diesem Fall dem nomen substantivum vita ein Buchstab angehängt, man sage vitae, cursus vitae. Es ist also das angehängte e ein Zeichen, daß man vita nicht ohne cursus denken soll. Dies Zeichen würde nicht angehängt werden, wenn cursus nicht neben oder richtiger vor vita sollte gedacht werden; also steht das Hauptwort vitae um des andern Hauptworts cursus willen: das drückt man auch so aus: das Hauptwort vitae wird von dem Hauptwort cursus regirt. Es gibt also Fälle, wo ein Hauptwort in der Endung sich nach einem andern Hauptwort richtet, oder wo ein Hauptwort von dem

andern regirt wird. Der Lauf des Lebens, cursus vitae. *)

War dieser Fall denn auch wol, da wir das erstemal das Wort vita hatten? Wer weiß den ersten Fall noch? Sera nimis est vita crastina. Nein, da hieß es vita nicht vitae und warum nicht? weil man vita sich nicht mit einem andern nomen substantivum zusammen denken sollte, das war kein ander nomen substantivum. Vita crastina est nimis sera. So auch im Deutschen, das morgende Leben ist zu spät. Also wurde dem Worte vita auch kein Zeichen angehängt, daß man es mit einem andern Hauptworte zusammen denken sollte. Es richtete sich nach keinem andern Hauptworte; es ward nicht regirt. So auch mit natura, mit patria, mit victoria, concordia, gratia (diese Wörter waren in den vorhergehenden Sentenzen da gewesen.) Da haben wir sechs Fälle, wo das Hauptwort nicht re-

*) Ich weiß wol, daß manche der Beschreibungen in der Folge unzureichend, unvollkommen erscheinen werden, als diese: (wo ein Hauptwort mit einem andern Hauptwort soll zusammen gedacht werden) wenn nun das regimen einer Präposition eines verbi soll bemerkt werden: so muß ich die Beschreibung ändern. Dennoch mußte ich sie hier so fassen, denn für den Fall, wo sie hier vorkam, war sie allein klar und auch hinreichend.

girt ward, und einen Fall, wo das Hauptwort regirt ward. Der am häufigsten vorkommende Fall scheint also der zu seyn, wo das Hauptwort kann allein gedacht werden. Wenn zum Beispiel die Natur sprechen könnte; so würde sie sagen: ich Natur bin die beste Führerin. Natura dux optima. Wenn ein Anderer fragte: wer ist die beste Führerin? so würde sie antworten: ich Natur bin die beste Führerin. Immer natura dux optima. So auch: ich Vaterland bin allenthalben wo es gut ist? Wer, was ist Vaterland? patria est. So auch, wenn man sagt, dies ist, dies heißet, dies wird genannt, dann ist der Fall zu sagen, wer oder was ist zu spät? Das morgende Leben vita crastina est nimis sera. Wer oder was heißet Vaterland? Vaterland heißet es allenthalben wo — patria est ubicunque. Wer oder was wird genannt Vaterland? Vaterland wird es genannt allenthalben wo patria est. Der erste Fall ist also der Fall, wo das Hauptwort ohne Veränderung, ohne Anhang, ohne ein Zeichen steht, daß man es mit einem andern zusammen denken soll; wo es immer stehen würde, wenn es selbst spräche ich; wo es steht, wenn es von sich selbst oder von

an-

Andern genannt wird, als das Vaterland wird genannt, die Natur wird genannt, patria eſt, natura eſt. Wo man im Deutſchen fragt, wer oder was iſt, wird genannt oder geht verlohren, wie bei gratia cuncta perit. Es wäre ſehr gut, wenn man dieſen Fall der Rede immer zum Unterſchied den erſten Redefall oder den Fall, wo etwas genannt wird, den Nennefall nennete. Und wenn wir im Lateiniſchen auch eine ſolche Benennung hätten. Fall im Lateiniſchen heißt caſus, und alſo kann es auch der erſte caſus heißen, oder wenn man Nennefall ausdrücken will, caſus Nominativus. So ſoll es heißen. Wie heißet nun der Fall, wo das Hauptwort ohne Veränderung, ohne Zeichen, daß es mit einem andern Hauptworte ſoll zuſammengedacht werden, ſteht? Der erſte Fall oder der erſte caſus. Oder auch der Nennefall, der caſus Nominativus. In welchem Fall ſteht alſo natura optima?

Wie heißet der Fall, wenn eine Sache, die durch ein Hauptwort bezeichnet wird, ſelbſt ſpricht, ich Vaterland? wo es von ſich ſelbſt oder von Andern genannt wird, ich werde genannt Vaterland, ich werde genannt die beſte Natur? Wie heißet der Fall, wo man im Deut-

schen fragt wer oder was und dann das Hauptwort zur Antwort gesetzt wird? Wer ist immer wo Ewigkeit ist? der Sieg victoria. Wer geht immer verlohren, wo Mäßigung nicht ist. Die ganze Annehmlichkeit, gratia cuncta. Alle die Hauptwörter stehen im ersten Fall, im ersten casus. Oder sie stehen im Nennefall, im casus Nominativus.

Das wollen wir nun auf ein besonder Blatt schreiben.

Im ersten Fall, im ersten casus, im Nennefall, im casus Nominativus stehen die Hauptwörter natura, patria, vita, victoria, concordia, gratia. Ich kann im Deutschen dabei fragen wer? oder was?

Aber nun unser Wort vitae, daß wir so lange verlassen haben? Wir wollen erst die ganze Reihe, wo es steht, durchgehen.

cursus vitae, der Lauf des Lebens (unsers Lebens.)

est, ist

brevis kurz. Der Lauf des Lebens (des Menschenlebens) ist kurz. Dies ist wol sehr wahr, wenn man das Verlangen zu leben bei den Menschen bedenkt; wenn man auf ihre Lust und die Fähigkeit zu lernen und zu handeln sieht.

Glo-

Gloriae des Ruhms. Gloriae ist doch auch wol ein Hauptwort? Aber in welchem Redefall steht das nun wol? Ist es der erste casus? Wenn der Ruhm spräche, würde er sagen: ich Ruhms? Würde man sagen, er heißet, er wird genannt Ruhms? Also ist es wol nicht der casus Nominativus? Es wird wol wieder ein e angehängt seyn, wie bei vitae, zum Zeichen, daß es nicht für sich, sondern mit einem andern Hauptworte soll zusammengedacht werden? Welches ist aber das Hauptwort? Sempiternus heißet immerdauernd, immerwährend. Verstehe ich immerdauernd schon, wenn ich nichts dabei setze? Kann ich im Deutschen zählen ein, zwei, drei immerdauernd? Kann ich der, die, das davor setzen, und verstehe ich es dann? Also ist sempiternus immerdauernd kein nomen substantivum; sondern ein Eigenschaftswort nomen adjectivum.

Soll nun das an gloriae angehängte e ein Zeichen seyn, daß es mit sempiternus soll zusammengedacht werden, daß es von sempiternus regirt wird? Nein; aber um welches substantivum willen steht es dann, gloriae? Um eines vorhergehenden willen? Und warum stand vitae? Um cursus willen. Also wiederholen wir cursus

bei

bei gloriae. Und übersetzen also der Lauf oder der Fortlauf oder die Fortdauer des Ruhms ist immerwährend. Ob das wahr ist, das mögen die wissen, welche die Geschichte solcher Männer gelesen haben, die vor Alters, im Anfang der Welt gelebt haben. Die ganze Reihe heißet nun auf deutsch: die Fortdauer oder Dauer des Lebens ist kurz, die Dauer des Ruhms immerwährend. Oder kürzer: des Lebens Dauer ist kurz, des Ruhms immerwährend. Vitae mit dem angehängten e als Zeichen, daß es neben oder gleich mit cursus soll gedacht werden, ist ein anderer Redefall als der Nominativus, der erste Redefall.

Ich sage nicht der, die, das Lebens. Es endet sich nicht auf a. Wenn ich frage, wer, was heißet so? so wird niemand antworten Lebens. Ich frage im Deutschen: Wessen Lauf ist kurz? Und die Antwort heißet: des Lebens. Diesen Redefall, wo im Lateinischen um eines andern Hauptworts willen ein e an das a des Nominativus gehängt wird, welcher im Deutschen auf die Frage wessen folgt, wollen wir den zweiten Redefall nennen, den zweiten casus. Oder auch den genitivus. Er muß doch des Unterschieds und der Kürze wegen

ei-

einen Namen haben. Also vitae steht im genitivus um des Worts cursus willen; es würde im Nominativus stehen, wenn cursus nicht da wäre, vita est brevis, das Leben ist kurz. Nun heißet es der Lauf des Lebens ist kurz, cursus vitae est brevis. Eben so gloriae. Werfen wir das e weg, und wollen wir cursus nicht zugleich denken; so haben wir den Nominativus, gloria der Ruhm. Aber denken wir cursus dabei, so ist es, wie mit vitae, es heißet nun gloriae cursus est sempiternus; es steht also um des Hauptworts cursus willen so, es wird vom Hauptwort regirt, und steht im zweiten Fall im genitivus.

In welche Reihe der Hauptwörter setze ich gloria der Ruhm? Unter natura oder gratia oder victoria? Unstreitig unter victoria, gloria der Ruhm.

Nach meiner Weise nun einen jungen Verstand zu üben, würde ich von dieser Sentenz Anlaß nehmen, so mit meinen Zöglingen zu sprechen:

Des Lebens Dauer ist kurz, des Ruhms ewig. Wer kann mir dies mit andern Worten sagen?

P. Das Leben währt nicht lange, der Ruhm währt ewig.

Ich. Gut. Aber ist denn das wahr?

P. Ja, denn unser Leben währt siebenzig Jahr, und wenns hoch kömmt, sinds achtzig Jahr.

Ich. Aber ich denke, siebenzig oder gar achtzig Jahr ist eine lange Zeit.

P. Ja, aber die ersten Menschen lebten doch viel länger.

Ich. Also willst du sagen, daß unser itziges Leben nur vergleichungsweise kurz ist?

P. So meine ich es.

Ich. Wenn ich also etwas kurz nenne, so denke ich dabei zugleich an etwas anders, das länger ist?

P. Allerdings.

Ich. Und umgekehrt, wenn ich etwas lang nenne, so denke ich dabei an etwas, das kürzer ist? Nicht so?

P. Ja.

Ich. Ich kann also wol den Begriff kurz ohne den Begriff länger, und den Begriff lang ohne den Begriff kürzer gar nicht einmal denken?

P. So scheint es.

Ich. Und ich denke mir jedesmal, wenn ich diese beiden Begriffe denke, ein Verhältniß zwischen denselben?

P. Ein Verhältniß? was ist das?

Ich. Die Beziehung zweier Dinge oder Begriffe auf einander.

P. Das verstehe ich auch nicht.

Ich. Beispiele werden es dir verständlich machen. Merke dir nur, daß es bei Verhältnissen gewöhnlich auf ein Mehr und Minder oder Weniger ankömmt, und daß ein Verhältniß zwischen zwei Dingen oder Begriffen Statt findet, die man einander entgegensetzt. — Ich sehe, daß du mich wieder nicht verstehst, und mich doch gern verstehen mögtest. Ich will mich also in Beispielen deutlicher erklären. Was ist das Gegentheil von einem dicken Stock?

P. Ein dünner.

Ich. Von einem großen Hut?

P. Ein kleiner.

Ich. Von einem langen Rock?

P. Ein kurzer.

Ich. Von einer heißen Stube?

P. Eine kalte.

Ich. Von einem kranken Menschen?

P.

P. Ein gesunder.
Ich. Von einem schädlichen Thier?
P. Ein nützliches.
Ich. Von einem faulen Knaben?
P. Ein fleißiger.
Ich. Von einer angenehmen Witterung?
P. Eine unangenehme.
Ich. Sieh, hier hast du Begriffe, wovon der eine immer das Gegentheil des andern ist. Dick ist das Gegentheil von Dünne, groß von klein, lang von kurz u. s. w.

Nun findet man das Verhältniß eines dicken Stocks zu einem dünnen, wenn man untersucht, wie viel dicker er ist, als sein Gegentheil; das Verhältniß eines großen Huts zu einem kleinen, wenn man untersucht, wie viel größer er ist, als sein Gegentheil u. s. w. Du siehst also, daß es, wie ich vorhin sagte, bei Verhältnissen auf ein Mehr oder Minder ankömmt. Bei den Begriffen Dick und dünne, groß und klein u. s. w. kömmt es beständig auf ein Mehr und Minder an; daher nennt man diese Begriffe Verhältnißbegriffe. — Nun wirst du schon besser verstehn, was ich vorhin meinte, als ich sagte, daß man sich, wenn man die Begriffe lang und kurz denkt, ein Verhält-

hältniß zwischen denselben denkt. Wenn ich nämlich sage: dies ist ein dicker Stock, so habe ich zugleich einen nicht so dicken, oder einen dünnen in Gedanken, womit ich ihn vergleiche, und stelle mir zugleich vor, wie viel er wol ungefähr dicker ist, als der dünne, um wie viel mehr er meine Hand füllt, als dieser, das heißt, ich denke mir sein Verhältniß zu dem dünnen. Eben das thue ich nun auch, wenn ich sage: das Leben ist kurz. Ich habe ein längeres Leben dabei in Gedanken, vergleiche dasjenige Leben, das ich kurz nenne, mit diesem längern, finde, daß es nicht so viele Jahre in sich faßt, als dieses längere, und denke mir also ein Verhältniß zwischen kurzem und langem Leben, indem ich die Worte, das Leben ist kurz, denke oder sage. — Meinst du nicht, daß es so ist?

P. Ich weiß nicht, daß ich alles das denke, wenn ich sage: das Leben ist kurz.

Ich. Daß du dies nicht weißt, kömmt daher, weil du es schnell denkst. Aber dem ungeachtet liegt doch alles, was ich gesagt habe, in dem Gedanken: das Leben ist kurz. Denn wenn es nicht darin läge, wie hättest du bei dem kurzen Leben sogleich auf das lange Leben der ersten Menschen kommen können?

Du mußt nur wissen, daß in Einer Vorstellung mehrere gleichsam eingewickelt liegen, die man daraus entwickelt, sobald man sich besinnt, und zum Besinnen geben denn Fragen oder andere Umstände Anlaß. So z. B. hast du eine Vorstellung von dem Gesicht deines Freundes Niklas. In dieser Einen Vorstellung sind die Vorstellungen von Niklasens Nase, Stirne, von seinem Munde, Kinn, Auge, von der Farbe seines Gesichts enthalten. Aber wenn dir Niklas begegnet, und du an seinem Gesichte siehst, daß er es ist: so bist du dir in dem Augenblick, da du ihn erkennest, nicht der Vorstellungen von den einzelnen Theilen seines Gesichts deutlich bewußt, und doch hast du alle diese Vorstellungen wirklich. So ist es nun auch ungefähr mit den Vorstellungen von kurz, groß, dick u. s. w. in welchen die Vorstellungen von ihrem Gegentheil, lang, klein, dünne und von den Verhältnissen zwischen beiden zugleich mit enthalten sind.

Nun, Niklas, wollen wir beide ein paar Worte mit einander sprechen. Wenn du einen Stock dick nennen sollst, womit mußt du ihn vergleichen?

N.

N. Mit einem dünnen.

Ich. Baum?

N. Nein, Stock.

Ich. Warum nicht mit einem dünnen Baum?

N. I, ein Baum ist ja ein ganz ander Ding, als ein Stock.

Ich. Also kann ich nur Dinge von Einer Art mit einander vergleichen?

N. Nicht anders. Denn ein dünner Baum ist ja schon ein dicker Stock.

Ich. Nun, wenn du das weißt, so verstehst du auch folgende Regel, die ich, nebst den davon in diesem Buche gemachten Anwendungen, itzt vorlesen will:

„Will man wissen, was für Dinge in ihrer Art mit Recht **groß** oder **klein** zu nennen sind, so muß man auf die größten und kleinsten Dinge, die von jeder Art bekannt sind, Achtung geben.“

„Die **Größe in Absicht der Länge auf ebener Fläche** beurtheile man nach Folgendem:“

„Eine Allee heißt lang, wenn sie sich etwan auf eine halbe Stunde Weges und darüber erstreckt, — z. E. die Alleen durch den Wald bei Carlsruhe, die zwischen Wolfenbüttel und Salzdalen sind lange Alleen. Ist aber eine doppelte Reihe von

Bäumen nur etwa 100 Schritte lang, so heißt es eine kleine Allee."

„Eine Straße in einer Stadt heißt lang, wenn sie eine Viertelmeile oder halbe Meile lang ist, z. E. die Friedrichsstraße in Berlin. (Doch würde in einer kleinen Stadt eine kürzere Straße schon lang heißen) Eine kleine Straße nennt man die, welche ungefähr 50 bis 100 Schritte lang ist."

„Eine Landstraße ist lang, wenn sie sich auf einige Meilen und darüber erstreckt; wie die Bergstraße, die Kaiserstraßen ꝛc.

„Eine Brücke ist lang, wenn sie etwa 200 Schritte hat. Zu den längsten Brücken gehören die, die in London über die Themse gehn."

„Die Länge in der Höhe lernt man aus folgenden Sätzen beurtheilen."

„Ein langer Mensch ist über sechs Fuß hoch. Die gewöhnliche Länge eines Menschen ist gegen sechs Fuß (je nachdem der Fuß ist, womit man mißt; in einigen Ländern ist fünf Fuß und einige Zoll darüber die gewöhnliche Länge) Wer unter fünf Fuß mißt, heißt klein von Statur. Ein außerordentlich langer Mensch heißt ein Riese; ein

aus-

außerordentlich kleiner Mensch, der doch schon aufgehört hat zu wachsen, heißt ein Zwerg."

Ein Haus ist hoch, wenn es vier und mehr Stockwerke hat. Das niedrigste Haus ist ein solches, wovon ein Mensch von gewöhnlicher Länge mit der Hand das Dach erreichen kann, indem er mit dem Fußboden des Hauses gleich steht.

Ein hoher Thurm ist über 300 Schue hoch z. B. der Münsterthurm in Straßburg. Die über 200 Schue hoch sind, heißen schon ansehnliche Thürme.

Ein hoher Berg hat über eine Stunde Weges in der Höhe. Zu den höchsten Bergen auf der Erde gehören der Piko auf der Insel Teneriffa, 2070 französische Toisen oder Klafter hoch; der weiße Berg in Savojen, 2391 Toisen hoch; der Tschimborasso in Amerika, 3220 Toisen hoch; dieser letzte wird bisher für den höchsten gehalten. (U. s. w. denn ich breche hier ab, weil es an dieser Probe genug ist.)

Nun, Wilhelm, laß uns den zweiten Theil unserer Sentenz vornehmen, der so lautete: der Ruhm währt ewig. Was denkst du dir bei Ruhm?

W. Wann einer gelobt wird.

Ich. Muß man nothwendig zugegen seyn, da wo man gelobt wird?

W. Nein, man kann auch abwesend gelobt werden.

Ich. Welches von beiden mögtest du lieber, abwesend oder ins Gesicht gelobt werden?

W. (der sich ein wenig besinnt) Abwesend, aber (lächend) ich mögte es doch gern erfahren.

Ich. Wenn du das mögtest, warum wolltest du denn nicht lieber bei deinem Lobe zugegen seyn?

W. Ich würde mich schämen. Und wer mich hintern Rücken lobt, meint es auch wol ernstlicher.

Ich. Da magst du nicht Unrecht haben — Aber, um nicht von der Hauptsache abzukommen, wenn man abwesend gelobt werden kann, so kann man ja wol auch noch gelobt werden, wenn man schon todt ist?

W. O ja, warum nicht?

Ich. Und wenn man schon lange todt ist?

W. Ja.

Ich. Also auch immerfort, so lange Menschen auf der Erde leben werden.

W. Ja.

Ich. Nun, das wäre denn ein ewiger Ruhm. Aber wodurch kann man sich denn wol eines solchen ewigen Ruhms würdig machen?

W. Durch etwas recht sehr Gutes.

Ich. Und was nennst du etwas recht sehr Gutes?

W. Was von großen Nutzen ist.

Ich. Und von Rechtschaffenheit und Wohlwollen zeugt, nicht wahr?

W. Allerdings.

Ich. Also wenn der Kaiser Antonin, wie wir neulich lasen, sein Silbergeschirr und seine Kleider verkauft, um seinen Unterthanen eine Auflage zu ersparen; oder wenn der König Heinrich der Vierte es dahin zu bringen wünscht, daß alle seine Bauern wohlhabend werden; oder wenn Kleinjogg den Landleuten ein Muster des Fleißes, der Ordnung, der Mäßigkeit, der Kindererziehung wird; oder wenn Friedrich der Einzige ein solcher nachahmungswürdiger König ist, als Kleinjogg ein nachahmungswürdiger Bauer: nicht wahr dergleichen verdient ewigen Ruhm?

W. Ja.

Ich. Und verdient ihn nicht bloß, sondern erlangt ihn auch gewiß? Was meinst du?

W. Ich glaube wol; denn wir wissen ja noch das Ruhmwürdige, was vor mehr als tausend Jahren geschehen ist.

Ich. Und werden es also nach zehntausend und hunderttausend Jahren auch noch wissen?

W. Ja warum nicht.

Ich. Wer also bei den Menschen in gutem Andenken bleiben und ihnen auch nach seinem Tode noch durch sein Beispiel nützlich werden will, der muß etwas Ruhmwürdiges thun. Thut er das nicht, so wird er, wenn er auch noch so lange lebte, nach seinem Tode bald —

W. Vergessen.

Ich. Oder wenn er was Schlechtes thut, und dadurch in Andenken bleibt, so wird er doch nicht gelobt, sondern —

W. Getadelt.

Ich. Nicht hochgeschätzt und geliebt, sondern —

W. Verachtet und gehaßt.

Ich. Das will wol Niemand gern?

W. Gewiß nicht.

Ich. Auch selbst wer es darnach macht, will es nicht. Er denkt nur nicht daran, daß Verachtung und Haß unausbleiblich sein Lohn seyn wird; oder wenn er auch daran denkt, so

ist

ist er doch nicht fest davon überzeugt. Man kann unmöglich Verachtung und Haß der Menschen mit Vorbedacht sich zuziehen wollen, am wenigsten auf ewige Zeiten.

Nun verstehn wir unsere Sentenz. Aber in welchem Fall könnten wir sie wol bei uns oder bei Andern anwenden? Kannst du dir eine Veranlassung denken, Ferdinand, wo du schicklichen Gebrauch von den Worten das Leben ist kurz, der Ruhm währt ewig machen könntest?

F. Es müßte seyn, wenn einer es nicht glauben wollte.

Ich. Nicht glauben nämlich, daß der Ruhm guter Handlungen länger währt, als unser Leben, noch über unser Leben hinausgeht; nicht so?

F. So meine ichs.

Ich. Aber man könnte ihn das ja nur glauben lassen. Warum ihn auf andere Gedanken bringen?

F. Um ihn zu guten Handlungen zu ermuntern.

Ich. Dazu wäre es aber ja wol genug, ihm zu sagen, daß gute Handlungen ewig in dem Andenken der Menschen bleiben und also immerwährenden Nutzen stiften. Warum fügt man noch hinzu, daß das Leben kurz ist?

F. Er soll eilen, gute Handlungen zu verrichten.

Ich. Also meinst du, könnte man diese Sentenz zur Ermunterung eines trägen Menschen brauchen, der an die Kürze des menschlichen Lebens nicht denkt, und es darüber immer aufschiebt gut zu werden und gut zu handeln?

F. Ja, das meine ich.

Ich. Wir könnten sie also eben dem trägen Orgon zurufen, dem wir sagen könnten: Lebe heute, morgen ists zu spät?

F. Ja.

Ich. Gut! Aber nun will ich euch noch einen Fall sagen, wo diese Sentenz paßt. Das ist dieser: Wenn man seine Pflicht nicht anders, als mit Lebensgefahr thun kann. Sollte dieser Fall wol vorkommen?

F. O ja, bei den Soldaten.

Ich. Recht, des Soldaten Pflicht ist, den Befehl seines Feldherrn auch bei augenscheinlicher Lebensgefahr zu vollziehen. Er würde Schande davon haben, wenn er seine Pflicht unerfüllt lassen wollte, um sein Leben zu erhalten und zu verlängern. — Ihr scheint schon zu wissen, was Pflicht ist, Kinder; nicht?

W. O ja, Pflicht ist, was man thun muß, was man schuldig ist zu thun.

Ich.

Ich. Recht so. Also hat wol jeder Stand und jeder Mensch seine Pflichten?

W. Ja freilich.

Ich. z. E.?

W. Sein Wort halten, einem Jeden das Seine lassen, nicht tödten, nicht falsch Zeugniß reden.

Ich. Gut. Aber wenn nun einer seine Pflichten nicht erfüllt, was geschieht ihm denn?

W. Er wird verklagt und bestraft.

Ich. Ernst, hältst du es auch für Pflicht, einem Armen etwas zu geben?

E. Ja.

Ich. Aber wenn du ihm nichts gibst, kann er dich verklagen?

E. Nein, das kann er nicht.

Ich. Warum nicht?

E. Die Obrigkeit würde seine Klage nicht annehmen.

Ich. Aber es ist doch Pflicht, sagst du, ihm etwas zu geben, und wer seine Pflicht nicht thut, sagte Wilhelm, der wird verklagt und bestraft. Wie ist denn das?

E. Ja, es ist wol eine Pflicht, aber keine Schuldigkeit, den Armen zu geben.

Ich. Also gibt es mehr als eine Art von Pflichten, wovon du die eine Art Schuldigkeiten nennst.

nennst. Das hast du recht gut unterschieden. Ich will euch nun sagen, Kinder, wie man diese Schuldigkeiten, diese Pflichten, wegen deren Nichterfüllung einen die Obrigkeit zur Verantwortung ziehen kann, auch sonst noch nennt: Zwangspflichten, oder **Pflichten der Gerechtigkeit**, oder auch **vollkommene Pflichten**. Hingegen die andere Art von Pflichten, zu deren Erfüllung einen die Obrigkeit nicht zwingen kann, heißen **Pflichten der Liebe**, oder auch **unvollkommene Pflichten**.

F. Das ist sonderbar, daß diese unvollkommene Pflichten heißen.

Ich. Du hast Recht, es klingt sonderbar, es läßt, als wenn die Pflichten der Menschenliebe weniger zu bedeuten hätten, als die Pflichten der Gerechtigkeit, als wenn sie etwa nur halbe Pflichten wären, so wie man das unvollkommen nennt, was nicht ganz, nicht fertig oder nicht gut gerathen ist. Doch ist das Wort **unvollkommen**, von Pflichten der Menschenliebe gebraucht, so ganz unrecht nicht, als es Anfangs scheint. Die Pflichten der Gerechtigkeit sind wirklich in gewissen Fällen höhere, oder wenn euch das verständ-

licher ist, dringendere, eher und nothwendiger zu erfüllende Pflichten, als die Pflichten der Menschenliebe. Solltest du das wol glauben?

F. Schwerlich.

Ich. Stelle dir vor, du wärest an Jemand, den wir Sempronius nennen wollen, einen Thaler schuldig, den er dir unter der Bedingung geliehen hatte, daß du ihm denselben heute wieder bezahlen solltest. Indem du hingehen willst zu bezahlen, begegnet dir ein Freund, der Cajus heißen mag, und bittet dich, ihm einen Thaler zu leihen, um ihm aus einer großen Verlegenheit zu helfen. Du hast, wollen wir annehmen, weiter kein Geld, als den Thaler, welchen du dem Sempronius schuldig bist. Was wirst du thun?

F. Ich werde den Sempronis bitten, daß er wartet.

Ich. Aber wenn er nun nicht warten will?

F. Ja dann — (er stockt)

Ich. Wenn er nicht warten kann, weil er das Geld nothwendig heute braucht, um einen Schuldner zu befriedigen, der nicht länger als bis heute warten will und warten kann, weil er das Geld ebenfalls heute durchaus braucht? Oder wenn Sempronius das Geld einem Un-

glücklichen versprochen hat, der es durchaus heute haben muß, wenn er vom äußersten Verderben gerettet werden soll?

F. Ja dann — (er stockt wieder)

Ich. Der Thaler ist doch nicht dein, sondern des Sempronius Eigenthum; du kannst also nicht damit machen, was du willst. Würdest du es gut heißen, wenn ein Anderer mit deinem Eigenthum nach Belieben schalten und walten wollte?

F. Freilich nicht.

Ich. Und würde wol einer dem Andern Geld leihen wollen, wenn es nicht unerläßliche Pflicht, Zwangspflicht wäre, das Geliehene zu der bestimmten Zeit wieder zu bezahlen?

F. Das würden wol nicht viele wollen.

Ich. Dadurch würden aber sehr viele Leute, die Geld brauchen, in große Verlegenheit gerathen. Ist es also nicht gut und zum Besten der Menschen nothwendig, daß die Pflicht, seine Schulden zu bezahlen heilig beobachtet werde?

F. Allerdings.

Ich. Und selbst der Pflicht zu leihen oder zu schenken vorgehe?

F. Es scheint so.

Ich. Wo aber die Pflichten der Liebe mit den Pflichten der Gerechtigkeit nicht in Streit gerathen, und nicht mit Versäumung dieser letztern erfüllt werden, da macht die Erfüllung von jenen eben so viel Ehre und stiftet eben so viel Nutzen, als die Erfüllung von diesen. — Ihr habt doch alle vom Herzog Leopold von Braunschweig gehört, Kinder, wie er Andern das Leben retten wollte, und darüber sein eignes Leben verlor. Uebte er eine Pflicht der Gerechtigkeit oder der Liebe aus?

F. Der Liebe.

Ich. Und übte er diese Pflicht auf Kosten der Gerechtigkeit? Ich will sagen, that er dem Einen zu nah, um dem Andern zu helfen? Mit nichten! Seine Menschenliebe war ganz rein, ganz ohne Verletzung der Gerechtigkeit. Von ihm kann man also mit Wahrheit sagen: Sein Leben war kurz, sein Ruhm währt ewig.

Bei solchen Verstandesübungen, als die gegenwärtige, ist, wie man sieht, die Absicht theils solche figürliche Ausdrücke, als in der ersten Probe leben ist, zu erklären, theils die moralischen Begriffe von Geiz, Verschwendung, Gerech-

rechtigkeit, Liebe u. dgl. zu entwickeln. Herr K. R. Meierotto hingegen hat bei seinen Verstandesübungen zur Hauptabsicht, seinen Schülern grammatische Begriffe, so wie hier von Substantiv und Adjectiv, beizubringen. Man stelle nun auf seine und meine Art Versuche mit der kleinern Jugend an, und urtheile dann selbst, welche von beiden Arten der Verstandesübungen dem Boden der menschlichen Seele überhaupt angemessener sey, ihn mehr veredle, mehr zum Gedeien des Verstandes dienliche Säfte in ihm theils vorräthig finde, theils erzeuge und vermehre; welche von beiden Arten mehr einen für das menschliche Leben brauchbaren Verstand hervorbringe, und also in allen den Fällen vorzuziehen sey, wo die Uebung eines solchen, nicht eines zu einer besondern Kunst und Wissenschaft erfoderlichen Verstandes unser Augengenmerk ist. Man urtheile, ob ich unterschreiben kann, was Herr M. S. 27. sagt: Nun mag immer die Erlernung der lateinischen Sprache in den Stunden, wo dies Buch gebraucht wird, der Hauptzweck seyn, sicher wird die Bereicherung des Gedächtnisses mit diesem fremden Tönen nicht der Hauptnutzen bleiben. Jedes seiner edelsten Seelenvermögen wird in steter Uebung erhalten,

und dieser erste philosophische Unterricht über Sprache wird sicher die Köpfe besser bilden, als philosophiren über manchen andern Gegenstand, wovon wenige in der Ordnung dem Knaben können vorgerückt werden, als die Sprachtheile es hier sind." Unmöglich! Begriffe, die nicht vor das innere Anschauen gebracht werden, die also nicht als wahr oder falsch empfunden werden können, die mit dem, was im menschlichen Leben täglich vorkömmt, keinen Zusammenhang haben, also darauf nicht anwendbar sind, und durch den täglichen Umgang keine Nahrung und Aufklärung bekommen, das können nicht diejenigen Begriffe seyn, woran der jugendliche Verstand zweckmäßig für das menschliche Leben geübt wird, durch deren Entwickelung die edelsten Seelenvermögen in steter Uebung erhalten werden. Die edelsten unter den edlern Seelenvermögen sind mir diejenigen, wodurch der Mensch sich selbst, seine Bestimmung, seine Verhältnisse erkennen und richtig beurtheilen lernt; also nicht ein grammatischer, musikalischer oder irgend ein anderer Kunst- oder wissenschaftlicher Verstand — den ich übrigens keinesweges verachte und zu seiner Zeit in seinem Maaße allerdings geübt wissen will — sondern

dern derjenige Verstand, der sich an Beobachtung des Menschen und Alles dessen, was ihn, nach dem allgemeinen Gefühl des ganzen Geschlechts der Erdbewohner, zunächst angeht, geübt, entwickelt, gebildet hat, ein solcher Verstand ist mir der nützlichste, unentbehrlichste und edelste von allen Arten des Verstandes. Aber diesen getraue ich mir durch grammatische Uebungen so wenig zu erzeugen, oder durch dergleichen Uebungen, mit Kindern angestellt, zu seiner Erzeugung nur etwas vorzubereiten, oder beizutragen, daß ich vielmehr überzeugt bin, diese Uebungen führen weit von der Ausbildung eines solchen Verstandes ab und werden in mehr als einer Rücksicht Hindernisse derselben; und die allgemeine zweckmäßige Aufklärung über die wichtigsten menschlichen Angelegenheiten, die itzt so sehr empfohlen und gewünscht wird, werde so lange ein bloßer frommer Wunsch bleiben, als die Grammatik in den untern Classen unserer Schulen ein Gegenstand des Lernens, gleichviel ob für das Gedächtniß oder den Verstand, bleibt. Denn in beiden Fällen wird sie zweckmäßigere Gedächtniß- und Verstandesübungen verdrängen, und ihr Studium, habe es eine noch so philosophische Gestalt, wird nie Ersatz für

das

das geben können, was ihrentwegen zurückgesetzt wird.

Ich sagte: habe eine noch so philosophische Gestalt; denn mehr als diese kann ich dem Studium der Grammatik, mit Kindern getrieben, nicht einräumen. Die Kinder philosophiren bei diesem Studium nicht wirklich und lernen also auch durch dasselbe nicht philosophiren; es scheint nur, als wenn sie es thun.

Die Gegenstände dieses Studiums sind theils die äußern Formen der Wörter, die sie durch Decliniren, Conjugiren, Compariren u. s. w. erhalten; oder es sind die metaphysischen Begriffe eines Nomens, Pronomens, Verbums u. s. w. Die erstern sind, wie ich schon einmal bemerkt habe, etwas Willkührliches. Hier läßt sich zwar bemerken, daß sie so sind, wie sie sind; aber es läßt sich kein Vernunftgrund angeben, warum sie so sind; und wo sich dieser nicht angeben läßt, da läßt sich auch nicht philosophiren. Wenn man also gleich die Kinder durch eigene Beobachtungen finden läßt, daß es im Lateinischen fünf Declinationen und vier Conjugationen gibt, daß der Genitiv der ersten Declination sich auf æ, der zweiten auf i u. s. w. endigt; daß es Adjectiven dreier, zweier

und einer Endung gibt; daß die Substantiven von dreierlei Geschlecht sind; daß sie einen Singular und einen Plural, und in beiden sechs Endungen haben; daß die Adjectiven sich nach den Substantiven in der Zahl, der Endung und dem Geschlecht richten u. s. w. u. s. w. wenn man gleich, sage ich, die Kinder selbst dieses alles finden und zu einem grammatischen System zusammen ordnen läßt: so philosophiren sie darum noch nicht, lernen daran nicht philosophiren.

Denn was heißt philosophiren? Doch wol Vernunftgründe suchen; doch wol prüfen, ob etwas, das man uns für Vernunftgründe gibt, wirklich das sey, wofür man es gibt.

Und was sind Vernunftgründe? Doch wol solche Gründe, die die Vernunft an die Hand giebt, und deren letzter dieser ist: Es kann, der Natur der Sache nach, nicht anders seyn, es läßt sich nicht anders denken.

Folglich finden Vernunftgründe nur bei solchen Begriffen und Materien statt, die, mit der Schule zu reden, auf den Satz des Widerspruchs zurückgeführt werden können. Folglich läßt sich über Dinge, die willkührlich sind, die so und auch anders seyn können, z. B. über die Wörterformen einer Sprache, nicht phi-

losophiren, oder man müßte diesem Worte eine sehr uneigentliche Bedeutung geben.

Aber über die Begriffe eines Nomens, Verbs, eines Nominativs, Genitivs u. s. w. läßt sich allerdings philosophiren; nur mit zehnjährigen Kindern nicht. Sie fassen das, was man ihnen darüber sagt, eben so wenig, als die metaphysischen Grübeleien über Zeit, Raum und ähnliche Materien. Daß in einem Satz nothwendig Subject und Prädicat seyn müssen, welches bei allem Philosophiren über grammatische Gegenstände zum Grunde liegt, läßt sich ihnen noch nicht begreiflich machen, nicht so begreiflich, daß sie es als eine nothwendige Bedingung alles Denkens einsehen. Nur glaube man nicht, daß sie es schon begriffen haben, schon anschaulich erkennen, wenn sie dem Lehrer auf die Frage: Was muß in jedem Satze nothwendig seyn? Zur Antwort geben: Subject und Prädicat. Dies können sie antworten ohne zu Verstehn, was sie damit sagen. Sie brauchen dabei nicht Begriffe mit Begriffen, sondern nur Töne mit Tönen zu verbinden. Ein Papagei, der eine Zeitlang die nämliche Antwort auf die nämliche Frage hätte geben hören, würde auch diese Antwort geben, wenn man die Frage

an ihn richtete, ohne weder von jener noch von dieser den Sinn zu verstehn.

Wenn nun die Kinder die grammatischen Begriffe nicht fassen, so ist es unmöglich, daß sie darüber philosophiren können. Was sie dem ihnen vorphilosophirenden Lehrer nachsagen, kann nicht ihr eigenes Philosophiren genannt werden. Zu diesem gehört nothwendig, daß sie die ihnen vorgelegten Begriffe als wahr, als unwidersprechlich wahr, und ihr Gegentheil als undenkbar empfinden.

Wenn die grammatischen Verstandesübungen, so wie K. R. Meierotto sie vorschlägt, der Cultur des Verstandes so zuträglich wären, als er glaubt: so müßte es gut seyn, sie mit jeder Jugend, also auch in den Land- und gemeinen Bürgerschulen und auch mit solchen Erwachsenen, die am Verstande noch Kinder sind, kurz allenthalben zu treiben, wo man den Grund zu einer zweckmäßigen Aufklärung des Verstandes legen will. Ehemals that man dies auch; man lehrte sogar in Landschulen Latein, freilich wol nicht nach Herrn M. Methode. Aber wenn diese Methode ein so vortreffliches oder wol gar ausschließend gutes Mittel ist, den Verstand zu üben: so müssen wir sie und mit ihr

das Latein nothwendig allenthalben wieder einführen, wo man es bereits abgeschaft hat, und es da nicht abschaffen lassen, wo man anfängt es für unnöthig zu halten. Denn was kann uns wichtiger, was kann dem ganzen Menschengeschlecht ersprießlicher seyn, als allgemeine Aufklärung des Verstandes auch in den niedrigsten Volksclassen. Kein Wohldenkender wird neidisch dieses große und allgemein nutzbare Gut nur einigen Ständen vorbehalten wissen wollen.

Aber wer wird nicht bei dieser Folgerung stutzen? Und doch scheint sie mir ganz natürlich aus Herrn M. Behauptungen zu fließen. Sollten also wol diese Behauptungen auf einem festen Grunde beruhen?

Der würdige Mann verzeihe mir diesen Zweifel, so wie Alles, was ich in dieser Sache gegen ihn oder vielmehr gegen seine Behauptung zur Unterstützung der meinigen sage. Ich hoffe, man sieht es meiner Art zu streiten an, daß ich nur Wahrheit suche, daß ich, innig überzeugt von der Schädlichkeit des frühen grammatischen Unterrichts, sey er philosophisch oder nichtphilosophisch, nach dieser meiner Ueberzeugung spreche, nach ihr so vielen einsichtsvollen

gelehrten Männern widersprechen muß, deren Verdienste ich übrigens mit der aufrichtigsten Hochachtung verehre. Ich fühle mich in der That oft in einer nicht geringen Verlegenheit, wenn ich bedenke, wie viele und was für Männer meine Gegner sind, und welche Sanction des Publicums sowol als der Zeit sie für sich haben. Ich bin wahrlich nicht derjenige, der, von einem Geist des Widerspruchs getrieben, oder um Aufsehen zu machen, eine Meinung darum angreift, weil sie alt ist, oder von Vielen behauptet wird. Vielmehr wage ich mich immer mit einiger Scheu an die Privatprüfung, mit noch größerer an die öffentliche Bestreitung einer solchen Meinung; und ohne Vorgänger wage ich mich, so groß ist mein Mistrauen gegen mich selbst, gewiß gar nicht daran. Hätten nicht vor mir in der Streitfrage, wovon hier die Rede ist, Locke, Leibnitz, Gesner, Reimarus, Basedow und andere berühmte Männer laut die Sätze behauptet, wozu ich mich bekenne: so würde ich schwerlich jemals öffentlich Jemandes Gegner in diesem Punct geworden seyn, was ich auch im Stillen, auf Anlaß eigener Erfahrungen, darüber gedacht haben mögte. Aber durch die Behauptungen und Vorschlä-

schläge jener Männer zu Beobachtungen gereizt, und durch diese Beobachtungen mit Erfahrungen bereichert, habe ich freilich kein Bedenken getragen, mich auch vor dem Angesichte des Publicums an diese Männer anzuschließen und mit ihnen gemeinschaftlich eine Sache zu vertheidigen, wofür ich eben so gute oder mehr gute Gründe zu haben glaube, als nur irgend Jemand, nach meiner Meinung, dawider anzuführen vermag. Sind gleich die meisten Stimmen aller Zeiten wider mich: so wäre doch, im Fall ich Recht hätte, dies nicht das erstemal, daß die meisten Stimmen aller Zeiten Unrecht gehabt hätten. Und giebt es gleich, wie ich gern erkenne, unter diesen Stimmen viele, die gewogen, nicht gezählt werden müssen: so habe ich doch auch, wie gesagt, einige nicht unwichtige Stimmen in die andere Wagschale zu legen. Denn dafür wird doch hoffentlich Jedermann Locke, Leibnitz, Gesner, Reimarus, Basedow und ihres Gleichen erkennen.

Ich habe übrigens Herrn K. R. Meierottos Methode hier nur als Verstandesübung betrachtet. Ihren Werth in Hinsicht der Erlernung des Lateins untersuche ich in dem Abschnitte, wo ich die verschiedenen Methoden miteinander vergleiche.

Auch noch aus andern als den von Herrn M. hier angegebenen Gesichtspunkten betrachtet, erscheint das Sprachstudium Vielen als eine sehr nützliche Verstandsübung. So finde ich in der allgemeinen deutschen Bibliothek B. VIII. St. 2. S. 2. wo Sulzers Gedanken über die beste Art die classischen Schriften der Alten mit der Jugend zu lesen, angezeigt werden, folgende hieher gehörige Stelle.

„Die Kenntniß einer Sprache ist, unabhängig von dem Inhalt der darin geschriebenen Bücher, unter die besten Güter des Verstandes zu zählen. Wenn man auch nicht auf die Sachen sieht, so verschaft die Kenntniß der Sprache allein uns schon Vortheile, die in der Verbesserung und Erweiterung unserer Kenntnisse und Einsichten einen sehr wichtigen Einfluß haben. In einer Sprache sind unter den Ausdrücken, Redensarten und Wendungen, welche allgemeine Begriffe und Beziehungen bezeichnen, ungemein wenige, zu denen sich in andern Sprachen völlig gleichbedeutende Ausdrücke u. s. f. finden. Fast jedes Wort und jede Art sich auszudrücken hat gewisse feine Nebenbegriffe und einen gewissen Umfang der Bedeutung ganz eigenthümlich für sich. Durch die Verbindung solcher Wörter müssen daher oft die Gedanken eine andere Farbe bekommen,

men, als die ähnlichen Gedanken in der Mutterſprache haben. Unſere Kenntniſſe gewinnen alſo durch die Bekanntſchaft mit der fremden Sprache. Zwar kömmt man durch einen ſcharfen Beobachtungsgeiſt und durch Vergleichungen oft auch ohne Hülfe einer fremden Sprache auf einen Begriff und Gedanken, zu dem noch Ausdrücke und Redensarten fehlen; allein dies geſchieht doch ſelten, und man hat die Erfindung ſolcher noch durch keine Wörter bezeichneten Begriffe, ſo wie die meiſten Erfindungen in der Naturlehre, gemeiniglich einer zufälligen Erfahrung zu danken. Man gelangt aber ſicher zu gar vielen derſelben, wenn man ſich mit fremden Sprachen gründlich bekannt macht. Und dies gilt beſonders von der griechiſchen und lateiniſchen Sprache. Auch hat man von der Bekanntſchaft mit dieſen Sprachen den Vortheil, daß man ſeine Mutterſprache zu mehrerer Vollkommenheit erhebt und mit manchen neuen Begriffen und edeln Ausdrücken bereichert.“

Was hier der Kenntniß der Sprache zugeſchrieben wird, das gilt nach dem Sinn des Verfaſſers und derer, die ſeiner Meinung ſind, ohne Zweifel auch von der Erwerbung dieſer Kenntniß, d. i. von dem Studium der Sprache. Fer-

ner

ner wird Sprache hier augenscheinlich in der von mir angegebenen zweiten Bedeutung dieses Worts genommen, wo man das Körperliche der Sprache, die Wörter, darunter versteht. Dies vorausgesetzt, wird hier das Gegentheil von meiner Meinung behauptet, und ich streite also, wenn ich das hier gesagte zu widerlegen suche, nicht etwa wider einen eingebildeten, sondern wider einen wirklichen Gegner.

Was ich nun diesem zu antworten habe, ist folgendes:

Gesetzt das Studium der alten Sprachen, abgesondert von dem Studium der Sachen und des Inhalts der Bücher, hätte den ihm angerühmten wichtigen Einfluß auf die Verbesserung und Erweiterung unserer Kenntnisse und Einsichten: so folgt daraus an und für sich noch nicht, daß es ein allgemein nützliches Schulstudium sey, noch weniger, daß es allen andern Schulstudien vorgehen, nicht einmal, daß es eins der ersten seyn müsse, wie es gewöhnlich ist; oder man mußte es nach einer Methode zu treiben wissen, wodurch es die Grundlage alles Studirens und aller Aufklärung des Geistes würde. Dies mußte denn, soviel die eigentliche Grammatik betrift, Herrn Meierottos vorhin angezeigte Methode

thode seyn. Denn eine bessere läßt sich zu diesem Zweck nicht denken. Wenn nun diese, wie ich glaube, den Zweck nicht erreicht, so ist er auch durch keine andere zu erreichen. Denn jede andere übt bloß oder doch hauptsächlich das Gedächtniß.

Verbesserung und Erweiterung unserer Kenntnisse und Einsichten setzt schon einen Vorrath von Kenntnissen und Einsichten voraus. Dieser muß also schon vor dem Anfang des Sprachstudiums erworben seyn, wird also nicht erst durch das Sprachstudium erworben.

Was können nun, oder vielmehr was müssen das für vorgängige Kenntnisse und Einsichten seyn, die durch das Sprachstudium verbessert und erweitert, aber nicht erst erworben werden sollen? Und von welcher Art ist die Verbesserung und Erweiterung, die diese schon vorhandenen Kenntnisse und Einsichten durch das Sprachstudium erhalten?

Von welcher Gattung auch die schon vorhandenen Kenntnisse und Einsichten seyn mögen, historischen oder philosophischen Inhalts, Facta oder Urtheile — denn in diese beiden Classen lassen sich ja wol alle Gegenstände des menschlichen Wissens bringen — so entsteht die Frage: Ob sie nicht, da sie ohne Studium fremder Sprachen er-

erworben worden, auch ohne dieses Studium verbessert und erweitert werden können?

Von den historischen Kenntnissen und von jedem Grade der Verbesserung und Erweiterung derselben werden die Vertheidiger des Sprachstudiums dieses wol ohne Bedenken zugeben. Von diesen ist hier auch eigentlich nicht die Rede. Dahingegen werden sie behaupten, daß das Sprachstudium vortheilhaften Einfluß auf die Verbesserung und Erweiterung der Einsichten des Verstandes, also, genau genommen, nicht sowol auf unsere Kenntnisse, als auf unsere philosophische Erkenntniß oder auf unser Vermögen richtig zu urtheilen habe.

Und wie nun dies?

Jedes Urtheil ist richtig, in welchem das Prädicat dem Subjecte zukömmt. Man kann also nicht richtig urtheilen, wenn man nicht die Subjecte und Prädicate, die man zu einem Urtheile verbindet, gehörig kennt.

Wie gelangt man zu dieser Kenntniß? Ohne Zweifel durch Sachstudium, d. i. durch Streben nach richtigen Begriffen.

Nun frägt sich, ob ein Mensch: z. B. ein Deutscher, alle die richtigen Begriffe, die er braucht, um über alle Angelegenheiten des menschlichen Le-

bens

bens richtig zu urtheilen, d. i. um practisch verständig zu seyn, in seiner Sprache ausgedruckt, oder, ohne Erlernung einer fremden Sprache, ausdruckbar findet?

Ich sollte meinen, ja! Denn ich kann mir keinen Fall denken, wo ich Jemanden nicht von einem Vorurtheil, von einem Irthum befreien, ihm nicht zu richtigen Begriffen verhelfen, ihn nicht jede Kunst und Wissenschaft lehren könnte, weil er nicht diese oder jene fremde Sprache gelernt hätte. Einzelne unter uns gäng und gebe gewordene und itzt unentbehrliche Wörter einer fremden Sprache kommen hier nicht in Betracht. Diese, z. B. Advocat, Protocoll, Consistorium u. dergl. lernt man als einen Theil der Muttersprache. Viele tausend Menschen, die sie brauchen und richtig brauchen, wissen gar nicht, daß sie Ausländer sind.

Was in aller Welt könnte, außer dem Latein selbst, dasjenige seyn, wovon ich einem, der kein Latein versteht, nicht in deutscher Sprache den richtigen Begriff zu machen vermögend wäre, den ich selbst davon hätte? Giebt es in der gesamten practischen Religion und Philosophie, in der Mathematik und in welcher Wissenschaft man sonst will, irgend etwas, das sich

nicht

nicht in deutscher Sprache denken, folglich auch in derselben ausdrucken ließe? Mir ist nichts vorgekommen. Also nehme ich, bis man mir dergleichen nachweiset, als ausgemacht an, daß es nichts dergleichen giebt. Dieses anzunehmen halte ich mich um so mehr berechtigt, da man bereits über alle Gegenstände menschlicher Erkenntniß deutsch gedacht und deutsch geschrieben hat.

„Aber, wird man hier sagen, von dem Allen, was du da vorbringst, ist hier nicht die Frage, sondern davon, ob nicht die Erlernung des Lateins das richtige Urtheilen sehr erleichtere, und dann, ob nicht die deutsche Sprache durch das Studium des Lateins ansehnlich gewinne?

Dies haben wir also itzt näher zu untersuchen.

Unser Vermögen richtig zu urtheilen oder unsere philosophische Erkenntniß gewinnt, sagt man, bei dem Sprachstudium besonders dadurch, daß sich in zwei Sprachen sehr wenige gleichbedeutende Ausdrücke, Redensarten und Wendungen, besonders unter denen befinden, die allgemeine Begriffe und Beziehungen bezeichnen. Dadurch bekommen die Gedanken oft eine andere Farbe, als die ähnlichen Gedanken in der Muttersprache.

Aber

Aber was und wie gewinnt nun dadurch die Bildung des Verstandes, besonders des practischen?

Ohne Zweifel ist die Meinung, daß die Vergleichung der ungleichbedeutenden Ausdrücke der Bildung des Verstandes zuträglich sey.

Ich nehme also Garvens Uebersetzung der Ciceronischen Schrift von den Pflichten, und vergleiche sie mit dem Original in Rücksicht auf die Sprache. Was gewährt mir dieses für Verstandesübungen? Wir wollen die Probe an einem Capitel machen. Es sey das vierte des ersten Buchs, das in der Uebersetzung, der ich zur Bequemlichkeit der Leser das Original hier beifügen will, so lautet: *)

„Der erste Trieb, den die Natur allen lebendigen Geschöpfen eingepflanzt hat, ist der, sich selbst, ihr Leben, und den Wohlstand ihres Körpers zu erhalten. Vermöge dieses Triebes scheut und vermeidet jedes Thier, was ihm als schädlich

*) Principio generi animantium omni est a natura tributum, ut se, vitam corpusque tueatur; declinetque ea, quae nocifera videantur, quaeque ad vivendum sint necessaria, anquirat & paret, ut pastum, ut latibula, ut alia ejusdem generis. Commune item animantium omnium est conjunctionis appetitus procreandi caussa, et cura quaedam eorum quae procreata sunt. Sed inter hominem et beluam hoc maxime interest, quod haec tantum quantum sensu movetur, ad id solum quod adest quodque praesens est, se accommodat, paululum admodum sentiens praeteritum aut futurum;

lich vorkömmt, und sucht oder bereitet sich dasjenige, was zu seinem Leben nothwendig ist, als Nahrungsmittel, Zufluchtsörter gegen die Witterung, und was sonst in diese Classe gehört. Ein anderer, ebenfalls allen Thieren gemeinschaftlicher Trieb ist der, welcher beide Geschlechter zur Fortpflanzung der Gattung mit einander vereinigt, und ihnen zugleich eine Neigung zu dem jungen Geschöpf einflößt, das aus dieser Vereinigung entsteht."

„Der Mensch aber unterscheidet sich von den übrigen Thieren hauptsächlich dadurch: daß Begierde und Thätigkeit bei diesen nur von den jedesmaligen Eindrücken ihrer Sinne abhängig, und auf den gegenwärtigen Ort und Augenblick eingeschränkt ist; ohne Erinnerung des Vergangenen, ohne Sorge für die Zukunft: der Mensch hin-

Homo autem (quod rationis est particeps, per quam consequentia cernit, causas rerum videt, earumque progressus et quasi antecessiones non ignorat, similitudines comparat, et rebus praesentibus adjungit atque annectit futuras) facile totius vitae cursum videt ad eamque degendam praeparat res necessarias.

Eademque natura vi rationis hominem conciliat homini et ad orationis et ad vitae societatem; ingeneratque in primis praecipuum quendam amorem in eos, qui procreati sunt, impellitque, ut hominum coetus et celebrationes esse et a se obiri velit: ob easque causas studeat parare ea, quae suppeditent et ad cultum et ad victum; nec sibi soli, sed conjugi, liberis ceterisque, quos caros habeat, tuerique debeat; quae cura exsuscitat etiam animos et majores ad rem gerendam facit.

In-

hingegen sich einen Plan von seinem Leben entwerfen und schon zum voraus dasjenige veranstalten kann, was ihm zur Führung desselben nöthig seyn wird; — und dies vermöge seiner Vernunft, durch die er die Ursachen und Folgen der Dinge erkennt, die Kette und gleichsam die Fortschreitung der natürlichen Begebenheiten übersieht, ähnliche Gegenstände vergleicht, und auf diese Weise das Gegenwärtige mit dem Zukünftigen zusammenhängt."

„Eine andere Eigenthümlichkeit des Menschen ist, daß eben diese Vernunft ihn vermittelst der Sprache zur Geselligkeit fähig macht, und durch die Bedürfnisse des Lebens ihn zu derselben antreibt; daß sie ihm eine noch größere und länger dauernde Neigung gegen die von ihm erzeugten Geschöpfe einflößt, als die Thiere haben; daß sie ihn geneigt macht, nicht nur das Daseyn und die Fortdauer aller gesellschaftlichen Verbindungen unter den Menschen zu wünschen, sondern auch selbst daran Theil zu nehmen; daß sie

In primisque hominis est propria veri inquisitio atque investigatio. Itaque quum sumus necessariis negotiis curisque vacui, tum avemus aliquid videre, audire, addiscere: cognitionemque rerum aut occultarum aut admirabilium ad beate vivendum necessariam ducimus, ex quo intelligitur, quod verum, simplex sincerumque sit, id esse naturae hominis aptissimum.

Huic

ihn deswegen antreibt, Unterhalt und Bequemlichkeiten herbeizuschaffen, nicht bloß für sich selbst, sondern zugleich für alle, die ihm lieb oder seinem Schutze anvertraut sind. Und dies ist die erste Sorge, die die Thätigkeit der menschlichen Seele erweckt und ihre Kraft spannt, sie zu größern Geschäften vorzubereiten.„

„Ein anderes Unterscheidungsmerkmaal der menschlichen Gattung ist die Wißbegierde; — der Trieb Wahrheit zu lernen, und die Fähigkeit sie zu erforschen. Ein Beweis von diesem Triebe ist, theils daß wir alle, sobald wir von nothwendigen Geschäften frei sind, etwas zu hören, zu sehen, zu erfahren wünschen, was uns unterhalten könne, theils daß wir die Kenntniß verborgner oder erhabner Gegenstände als einen Theil der menschlichen Glückseligkeit ansehen. Eine Folge aber desselben, daß Alles, was wahr, aufrichtig, lauter ist, mit der Natur des Menschen mehr übereinstimmen muß, als das Gegentheil.“

„Mit

Huic veri videndi cupiditati adjuncta est appetitio quaedam principatus, vt nemini parere animus a natura bene informatus velit, nisi praecipienti aut docenti, aut vtilitatis caussa juste et legitime imperanti: ex quo animi magnitudo exsistit, humanarumque rerum contemtio.

Nec

„Mit dieser Neigung zu Wahrheit und Wissenschaft ist die Ehrbegierde, der Trieb nach Vorzug und Herrschaft verbunden: nach welchem jeder von der Natur nicht ganz verwahrloſete Mensch niemanden gerne gehorcht, als dem, der ihn entweder das Unbekannte lehrt, zu dem noch nie Geübten Regeln vorschreibt, oder der ihm zu seinem eigenen Besten mit Recht und nach den Gesetzen befiehlt. Dieser Trieb hängt mit der Größe der Seele zusammen, und giebt ihr die Stärke, sich über die Zufälle des menschlichen Lebens zu erheben."

„Der letzte große Zug in unserer Natur und die letzte große Wirkung der Vernunft ist: daß unter allen Thieren der Mensch allein empfindet, was Ordnung ist; daß er allein einen Begriff von Anstand, Schicklichkeit hat; allein eine gewisse Regel für seine Reden und Handlungen kennt. Selbst in den sichtbaren Gestalten der Dinge wird kein ander Thier von Schönheit, Anmuth oder Uebereinstimmung der Theile gerührt."

„Diesen Begriff von Schönheit tragen Vernunft und moralische Empfindung von Gegenstän-

Nec vero illa parva vis naturae est rationisque, quod unum hoc animal sentit, quid sit ordo: quid sit quod deceat; in factis dictisque qui modus. Itaque eorum ipsorum, quae adspectu sentiuntur, nullum aliud animal pulchritudinem, venustatem, convenientiam partium sentit.

Quam

den des Gesichts auf Eigenschaften der Seele über: indem sie uns auch in unsern Gesinnungen und Betragen das Ordentliche, Uebereinstimmende, Regelmäßige als schön in einem weit höhern Verstande, das Unschickliche, Ausschweifende, Weibische hingegen als häßlich vorstellen; und uns gegen alle Meinungen und Handlungen einen Abscheu einflößen, die von einem zügellosen Character zeugen."

„Aus allen diesen Stücken ist das, was wir moralisch gut (honestum) nennen, zusammengesetzt: das, was in sich gut bleibt, wenn es auch von niemanden gebilligt wird; und den Character des Lobenswürdigen an sich trägt, ob es gleich niemals Lob erhalten sollte."

Hier finden wir durch die Ausdrücke, Wendungen und Redensarten, in welchen die Gedanken des Originals dargestellt sind, diese Gedanken häufig anders gefärbt. Z. B.

Principio generi animantium omni a natura tributum est, heißt in der Uebersetzung: Der erste Trieb, den die Natur allen lebendigen Ge-

Quam similitudinem natura ratioque ab oculis ad animum transferens, multo etiam magis pulchritudinem, constantiam, ordinem in consiliis factisque conservandum putat; cavetque ne quid indecore effeminateve faciat; tum in omnibus et opinionibus et factis, ne quid libinose aut faciat aut cogitet. Quibus ex rebus conflatur et efficitur id, quod quaerimus, honestum; quod, etiamsi nobilitatum non sit, tamen honestum sit; quodque vere dicimus, etiamsi a nullo laudetur, natura esse laudabile.

Geschöpfen eingepflanzt hat. Hier erweckt einpflanzen andere Nebenideen als tribuere. Dieses erinnert an die römischen tribus, an das, was per tribus oder tributim mitgetheilt, geschenkt oder gegeben ward; es bezieht sich also insofern in dieser Stelle auf die Abtheilung, die die Natur zwischen lebendigen und leblosen Wesen gemacht hat. Jenes hingegen erweckt die Ideen von Boden, Samen, und der Handlung des Pflanzens. Trieb und Geschöpfe mit den durch sie veranlaßten Nebenideen finden sich im Original gar nicht. Tueri heißt ursprünglich sehen und veranlaßt also einen andern Nebenbegriff, als das Deutsche erhalten, wobei an sehen gar nicht, aber wol an fest machen gedacht werden kann. So führen declinare und scheuen oder vermeiden; latibula und Zufluchtsörter; conjunctionis appetitus procreandi causa und der Trieb, welcher beide Geschlechter zur Fortpflanzung der Gattung mit einander vereinigt; cura quaedam eorum quae procreata sunt und Neigung zu dem jungen Geschöpf einflößt, das aus dieser Vereinigung entsteht; quod haec tantum, quantum sensu movetur, ad id solum, quod adest quodque praesens est, se accommodat, paululum admodum sentiens praeteritum

aut futurum, und daß Begierde und Thätigkeit bei diesen nur von den jedesmaligen Eindrücken ihrer Sinne abhängig und auf den gegenwärtigen Ort und Augenblick eingeschränkt ist; ohne Erinnerung des Vergangenen, ohne Sorge für die Zukunft; alle diese einander gegenüber gestellte lateinische und deutsche Ausdrücke und Wendungen, sage ich, führen, wenn man sie etymologisch oder in ihren verschiedenen figürlichen Bedeutungen, oder in der Zusammensetzung mit andern Wörtern z. B. mit Präpositionen betrachtet, ganz verschiedene Ideen herbei.

Dadurch wird es oft dem Uebersetzer schwer, in seiner Sprache denjenigen Ausdruck aufzufinden, welcher dem Ausdruck der Urschrift der angemessenste ist, und ungeachtet aller Verschiedenheit der Nebenideen, die er einschließt, den ganzen Sinn desselben erschöpfe. Herr Garve zeigt dies an dem Beispiel des victus cultusque, das auch in diesem Capitel vorkömmt. „Das letzte Wort, sagt er, gehört unter die unübersetzlichen. Einerlei Gegenstand wird von verschiedenen Nationen aus verschiedenen Gesichtspuncten angesehn; eine Anzahl verbundener Gegenstände auf verschiedene Weise eingetheilt.

theilt. Wenn wir Deutschen den Inbegriff aller der Dinge betrachten, welche der Mensch verlangt, um die er sich bewirbt: so fällt uns zuerst in die Augen, daß einige davon unentbehrlich zu unserer Erhaltung sind; andere aber nur unsern Zustand erleichtern, oder uns unangenehme, kleine aber immer wiederkommende, Empfindungen ersparen. Wir nennen die erstern Bedürfnisse; die andern Bequemlichkeiten. Diese beiden Begriffe, diese beiden Wörter bieten sich uns zuerst dar, wenn wir von dem Nutzen reden, welchen uns die äußern Dinge gewähren. Der Lateiner kennt diese Eintheilung auch: aber sie ist ihm nicht die geläufigste. Er betrachtet die Dinge entweder in sofern sie bloß zum natürlichen oder in sofern sie zu dem gesitteten, bürgerlichen, ausgebildeten Leben gehören. Er trägt das Bild eines bearbeiteten Ackers auf das Leben über. Und weil er zur bloßen Erhaltung des thierischen Lebens nichts für so nöthig hält als Nahrungsmittel: so ist dies sein erstes Theilungsglied. Alles andere, was wir noch brauchen, wir mögen es nun zu Nothwendigkeiten, oder zum Vergnügen und zu Zierrathen rechnen, faßt er zusammen unter den Begriff der Cultur, der Ausbildung, der Verfeinerung.

Wir haben kein Wort, welches gerade von demselben Umfange wäre. Es gehört unter dasselbe Kleidung, Geräthe, Equipage; alles, was an und um unsern Leib ist, wobei Reinlichkeit, Ordnung, Schönheit, Pracht Statt findet. In sofern der victus diejenigen Dinge bezeichnet, welche zur Erhaltung des Lebens nothwendig sind; cultus aber solche, die man erst für nothwendig hält, wenn man in Gesellschaft lebt: so würde die Unterscheidung zwischen wesentlichen und gemachten, zwischen ursprünglichen und abgeleiteten Bedürfnissen, jenen lateinischen am nächsten kommen. Aber cultus erstreckt sich weiter; er begreift alles in sich, was außer der Nahrung zur Pflege des Körpers, selbst zur nothwendige Pflege gehört; es sey zu seiner Reinigung, es sey zu seiner Beschützung gegen die äußere Luft. In dieser Bedeutung wird es auch auf die Thiere angewandt, obgleich nur einmal (II, 4, quibus rebus exculta hominum vita tantum distat a victu & cultu bestiarum) und an einer Stelle, wo ihre Art zu leben mit der menschlichen verglichen wird."

Eine andere und noch größere Schwierigkeit tritt alsdann ein, wenn es nicht ein einzelner Ausdruck, sondern ein ganzer Gedanke ist,

der

der kein deutsches Kleid annehmen will; oder wenn wir den Sinn einer Stelle, ihren Zusammenhang mit dem Vorhergehenden und Folgenden nicht fassen. Von dieser letztern Art findet sich ebenfalls in unserm Capitel eine Stelle, nämlich diese: ex quo intelligitur, quod verum, simplex, sincerumque sit, id esse naturae hominis aptissimum. Wir müssen auch hierüber Herrn Garve hören.

„Der Schluß, den Cicero macht: — weil jeder Mensch Wißbegierde hat, die ihn zur Untersuchung der Wahrheit antreibt: so ist das Wahre, Aufrichtige, Einfache mit seiner Natur näher verwandt: — was soll dieser Schluß eigentlich sagen? Soll unter simplex, sincerum nicht mehr verstanden werden, als die Reinigkeit, Lauterkeit der Begriffe, in sofern sie nicht mit fremden und also unrichtigen vermischt sind: so enthält die Schlußfolge nichts neues, so ist sie im Grunde mit dem Vordersatz, — der Mensch sucht Wahrheit und Wissenschaft, einerlei. Soll simplex, sincerum etwas bedeuten, was sich auf den Willen, die Neigungen, die Handlungen in gesellschaftlichem Verkehr bezieht; redet die Schlußfolge von der moralischen Aufrichtigkeit und Einfalt:

so

so sagt sie zu viel, und kann aus den Vordersätzen nur durch die Aehnlichkeit der Namen hergeleitet werden. — Weil die Wörter **wahr** und **lauter**, verum und sincerum, beide Eine Bedeutung gemeinschaftlich haben, die, nach welcher sie Dinge bezeichnen, deren wirkliche Beschaffenheit ihrem Namen gemäß ist, in die keine fremde, dazu nicht gehörige Substanzen eingemischt sind: so werden auch alle übrigen mit diesen Wörtern verbundenen, und besonders die moralischen Begriffe als gleichgeltend angenommen. Und doch gehen diese weit von einander ab: indem **Wahrheit** die Uebereinstimmung unserer Begriffe mit den Gegenständen; **Aufrichtigkeit** die Uebereinstimmung unserer Worte und Thaten mit unsern Gesinnungen anzeigt. Man sieht hier einen der so gemeinen Abwege in unserm Denken, der aus der Natur der Sprache entsteht: besonders in metaphysischen und moralischen Materien, über welche man sich nicht anders als durch bildliche Ausdrücke erklären kann. Man wird nämlich leicht versucht, die Gegenstände selbst in alle die Combinationen zu bringen, deren die Wörter oder ihre sinnlichen Objecte fähig sind. Man glaubt einen Zusammenhang unter gewissen Eigenschaften der

Seele zu finden, weil man einen Zusammenhang unter sinnlicher Eigenschaften wahrgenommen hat, von welchen jene benannt worden. Kein Philosoph ist vielleicht im Stande, sich ganz davor zu hüten. Oft sind solche Versuche, wenn sie nicht als ausgemachte Wahrheiten, als wirkliche Schlußfolgen in ein System aufgenommen, sondern als versuchte neue Anwendungen einer Metapher, als Erweiterungen ihres Vergleichungspunctes, der weitern Prüfung des Lesers überlassen werden, nützlich. Ein neues glückliches Bild, das uns entweder die Sprache von selbst liefert, oder welches wir in ihr auffinden, bereichert uns oft mit einem Gegenstande der Untersuchung. So auch hier. Ob es gleich aus der Uebereinstimmung der Wörter verum, simplex, sincerum nichts weniger als gewiß ist, daß Aufrichtigkeit, Treue, Einfalt der Sitten mit Wahrheitsliebe und Wißbegierde unmittelbar zusammenhängen: so ist es doch ein nicht unwichtiger Gegenstand des Nachdenkens, ob sich nicht zwischen diesen Sachen eine Verbindung entdecken lasse, da unter den Namen, womit sie belegt werden, eine so große Verwandschaft ist. Und dieses Nachdenken hat bei mir folgende Ideen veranlaßt."

„Er-

„Erstens. Zwischen Wißbegierde und Wahrheitsliebe ist noch ein Unterschied: oder die letztere ist wenigstens eine besondere Gattung der erstere. Einige trachten nämlich darnach, gur viel zu wissen: das sind die Leute von großem Gedächtnisse. Andere bekümmern sich mehr darum, die Sachen genau und nach ihrer vollkommenen Wahrheit zu wissen; und besonders sie richtig mit einander zu verbinden: das sind die Leute von guter Beurtheilungskraft und gesetztem Character. Diese letztern, die nach Wahrheit suchenden Leute, sind gemeiniglich auch wahrredende Leute in ihrem Umgange: das heißt, sie werden nicht leicht aus Leichtsinn, aus bloßer Eitelkeit, selbst nicht aus Scherz, Lügen sagen. Aber wie denn, wenn eine Leidenschaft sie beherrscht, welche ihrem natürlichen Hange Gewalt anthut? Hier sehe ich eine Kluft, welche die Aufrichtigkeit von der Wahrheitsliebe trennt, und die ich nicht auszufüllen weiß. Nämlich, der in seinem Denken noch so wahrheitsliebende Mann muß, wenn Lauterkeit in seinem ganzen Betragen herrschen soll, auch von solchen Leidenschaften frei seyn, die durch Betrug und Lügen ihre Befriedigung oder Hülfsmittel zu derselben finden.“

Zwei-

„Zweitens. Eine andere Verbindung scheint Cicero anzudeuten: welche aber zu abstract ist, als daß sie ganz deutlich gefaßt oder genau geprüft werden könnte. „Wahrheit im Denken und Wahrhaftigkeit im Character scheinen in einem Dritten, in einer gewissen metaphysischen Wahrheit und Realität, zusammen zu kommen.“ Die Begierde des Menschen nach wahrer Erkenntniß beweist die Uebereinstimmung seiner Natur mit dieser absoluten Wahrheit: und diese führt hinwiederum die Verbindlichkeit mit sich, die freiwilligen Handlungen damit in Uebereinstimmung zu bringen.“

„Das Begreiflichste, was in dieser Vergleichung beider Eigenschaften liegt, ist Folgendes, so weit es durch wenig Worte deutlich gemacht werden kann. Der Zustand eines Gemüths, in welchem die Begriffe deutlich und richtig verbunden sind, wo Klarheit und Ueberzeugung herrschen, ist der Zustand der Heiterkeit und der Ruhe, weil das Gemüth ungetheilt ist und nicht wankt; Undeutlichkeit und Widersprüche hingegen ermüden, machen unruhig und misvergnügt, weil viele Vorstellungen sich alsdann durchkreuzen, und oft entgegenstehende abwechseln. Auf gleiche Weise und großentheils

aus gleicher Ursache ist die Einfalt im Character, die Uebereinstimmung in den Gesinnungen, Reden, Thaten, unter sich und mit einem guten Zwecke, die Quelle von Zufriedenheit. In beiden ist die Aufmerksamkeit nur gerichtet auf einen Punct, oder auf eine zusammenhängende Reihe; die Anwendung der Kräfte ist gleichförmig und einfach; alles ist, was es seyn soll, ist an seiner Stelle, und bleibt deswegen unveränderlich. Die Festigkeit und das Uebereinstimmende, die Ursachen der Ruhe, entspringen im Willen aus Redlichkeit, wie im Verstande aus wahrer Erkenntniß."

Ich habe mich die Mühe nicht verdrießen lassen, diese ganze schöne Stelle, so wie auch das, was Herr G. vorhin sehr treffend über victus cultusque sagte, hier abzuschreiben. „Um deinen Gegnern die Waffen wieder dich in die Hand zu geben," höre ich hier manchen Leser sagen. Wir wollen sehn.

Zunächst ist doch hier die Frage davon, was zur zweckmäßigen allgemeinen Geistesbildung der Jugend das Studium fremder Sprachen beitrage. Also nicht davon, was ein schon gebildeter, ein philosophischer, ein für das Sprachstudium geschaffener Geist durch dasselbe gewinne. Auch

nicht

nicht davon, ob es, von Männern mit einem solchen Geist getrieben, gemeinnützig sey. Beides begehre ich, wie ich schon mehrmals gesagt habe, so wenig zu leugnen, daß ich es sogar gegen die Leugner vertheidigen würde, wenn hier der Ort dazu wäre, und wenn diese Behauptungen nicht ohne mich Vertheidiger genug fänden.

Es ist vielmehr davon die Rede, **ob der Stoff des Sprachstudiums von der Art sey, daß er beim Unterricht ungebildeter Köpfe Uebungen des practischen Verstandes gewähre.**

Das Sprachstudium hat es seiner Natur nach und wenn wir in den Begriff desselben nichts Fremdes einmischen wollen, mit Wörtern zu thun, und derjenige Theil des Sprachstudiums, wovon hier die Rede ist, beschäftigt sich mit der **Bedeutung** der Wörter, mit dem **Sinn**, den sie in einer gegebenen Stelle haben. Werde ich leugnen können, daß die Auffindung dieses Sinnes eine Uebung des Verstandes ist? Mit nichten. Aber ein anders ist **Uebung eines schon gebildeten Verstandes**, der eben so viel oder mehr zu der Uebung mitbringt, als er durch sie erwirbt, und, **Uebung eines erst zu bildenden Verstandes**, der seine erste und vorzüglichste Nahrung gerade

durch diese Uebung bekommen und besonders zu einem practischen Verstande, dem Eigenthum und Vorzug desjenigen, den wir einen verständigen und vernünftigen Mann nennen, gebildet werden soll.

Diesen letztern Verstand glaube ich weit zweckmäßiger zu bilden, wenn ich dem Lehrling den Inhalt der Ciceronischen, so wie jeder andern Schrift, und die dabei vorkommenden Sachbegriffe, ohne Rücksicht auf eine fremde Sprache, erläutere, als wenn ich mich bei den Wortkörpern, worin eine fremde Sprache jenen Inhalt und jene Begriffe einhüllet, mit Untersuchungen aufhalte, die zur nächsten und eigentlichen Absicht haben, aus dem Körper den Geist zu errathen, zu entwickeln, darzustellen. Hier sind meine Gründe:

Ein sehr natürliches und wirksames, allgemein als gut anerkanntes Mittel den Verstand zu bilden, ist der Umgang mit verständigen Leuten. Wer lange und viel gescheit urtheilen gehört hat, der lernt es dadurch selbst, oder er müßte von der Natur sehr stiefmütterlich behandelt worden seyn. Wer von Jugend auf mit vielen verständigen und vernünftigen Menschen von allerlei Stand und Gewerbe, und mit

keinen als solchen umginge, der müßte, besonders wenn ihm auch Gelegenheit zu handeln, nach dem jedesmaligen Maaß seiner Kräfte, gegeben würde, der müßte, sage ich, bei gewöhnlichen Naturanlagen — ein Genie brauchte er nicht zu seyn, aber ein Erzdummkopf dürfte er freilich auch nicht seyn — nach meiner Rechnung durchaus ein verständiger Mensch werden, selbst wenn er gar keinen eigentlichen Unterricht genossen hätte. Es würden ihm in diesem Fall freilich alle die Kenntnisse mangeln, zu der man nur — wenn man sie nicht durch angebohrnes Talent und Naturtrieb von selbst lernt — durch Unterricht gelangen kann. Aber Verstand kann mit Mangel an gelehrten Kenntnissen sehr gut bestehn, wie tausend Erfahrungen beweisen.

Höchst selten oder vielmehr niemals wird einem Menschen das Glück zu Theil, von Kindesbeinen an mit lauter verständigen Leuten aus allen Ständen und Gewerben umzugehn. Hier gibt es also für den Unterricht eine Lücke auszufüllen, die nicht bleiben darf, wenn der Mensch nicht um einen wesentlichen Theil seiner Glückseligkeit kommen soll.

Wie füllt nun aber der Unterricht diese Lücke am besten aus?

Wenn er — außer der Beschäftigung mit Kunstfertigkeiten und wissenschaftlichen Kenntnissen, wovon hier nicht die Rede ist, so nothwendige Zwecke des Unterrichts sie an und für sich sind — wenn er, sage ich, Stellvertreter des vernünftigen Umgangs wird.

Und wie wird er das? Natürlicherweise, wenn er den vernünftigen Umgang im Wesentlichen nachahmt. Und wie geschieht nun das?

Der Materie nach dadurch, daß in das Gebiet des Unterrichts, in sofern er des practischen Verstandes Uebung und Bildung zum Zweck hat, alles hineingezogen wird, was beim Umgang mit Menschen vorkömmt, also hauptsächlich der Mensch, alle menschliche Angelegenheiten und was damit zusammenhängt.

Der Form nach dadurch, daß der Unterricht, in sofern er zur Uebung und Bildung des practischen Verstandes abzweckt, mehr Unterredung als systematischer Vortrag ist.

Von der Materie des Verstand-übenden und Verstand-bildenden Unterrichts habe ich schon vorhin im Allgemeinen genug gesagt. Also nur noch etwas von der Form.

Wir

Wir sprechen in Worten, nicht in Wörtern. Der einzelnen Wörter, woraus die Worte bestehn, sind wir uns beim Sprechen nicht bewußt. Worte sind Gedanken. Durch den Umgang werden uns also Gedanken mitgetheilt, Gedanken in uns erweckt. Gedanken aber, einzelne sowol, als Reihen zusammenhängender Gedanken, sind die eigentliche Nahrung des Geistes. Der die Stelle des Verstand-bildenden Umgangs vertretende Unterricht muß uns also Gedanken und Gedankenreihen mittheilen, muß sich nicht um Wörter, sondern um Worte bekümmern.

Die nähere Anwendung davon auf unsere Frage ist nun diese.

Wenn ich beim Lesen des Ciceronischen Buchs von den Pflichten die Bildung des practischen Verstandes solcher Zöglinge, die des Lateins nicht so mächtig wie ihrer Muttersprache sind, zur Absicht habe: so nehme ich lieber Garvens Uebersetzung als das Original.

Denn so kann ich ihnen ganze Gedanken und zusammenhängende Gedankenreihen mittheilen, welches, wie wir gesehn haben, eine eben so natürliche als kraftvolle Nahrung des Verstandes ist. Sie hören hier mit sich einen vernünftigen Mann reden über Angelegenheiten, die auch die ihrigen sind, und es in Zukunft

noch mehr werden. Er theilt ihnen Beobachtungen mit, die sie an ihre eignen Erfahrungen halten, um ihre Richtigkeit zu prüfen. Er macht ihnen Schlüsse vor, die ihr eignes Urtheil entweder als wahr erkennt, oder als nicht einleuchtend genug bezweifelt. Mit Hülfe der Beispiele und anderer Sacherklärungen, die ich ihnen gebe, lernen sie das Dunkle klar, das Klare deutlich einsehn. Es ist durchaus meine Schuld, wenn sie den vernünftigen Cicero nicht gern hören, sich nicht für das, was er sagt, interessiren, nichts von ihm lernen. Entweder habe ich sie zu früh zu diesem Buche gebracht, oder ich lese es mit ihnen so, daß ihr Verstand und ihr Herz nicht Theil daran nehmen können. Sonst ist es unmöglich, daß nicht beide ihre reichliche Nahrung dabei finden sollten. Das Herz nenne ich hier nicht umsonst. Es wirkt bei moralischen Materien immer seinen, wie ich glaube, nicht geringen Theil zur Aufklärung des Verstandes mit, so wie es gegenseitig von dem Lichte desselben immer auch einige Wärme erhält.

Vergleichen wir nun, in Rücksicht auf Verstandesbildung der Jugend, diese Art den Cicero zu lesen mit der andern, wo das Original übersetzt, und dabei zugleich auf das Körperliche

der

der lateinischen Sprache, d. i. auf die Sprache in der oben angegebenen zweiten Bedeutung des Worts, gesehen wird: so sehe ich da nicht nur nicht mehr, nicht nur nicht einmal dieselben Hülfsmittel und Anlasse zur zweckmäßigen Verstandesbildung, sondern mancherlei nicht unerhebliche und von dieser Methode schwer zu trennende Hindernisse derselben.

Wir wollen, um uns dies desto besser zu veranschaulichen, einige Augenblicke Schule halten, und einen Theil des vorhin abgeschriebenen vierten Capitels schulmäßig translatiren. Wir fangen mit der ersten Periode an.

Principio — hier irrt man gleich, laut oder leise, unter den Wörtern Anfangs, anfänglich, zuerst unschlüssig herum. Man wählt endlich, wollen wir annehmen, zuerst. Also gehts nun weiter: Zuerst ist jeder Art oder Gattung — wieder unschlüssig — von Thieren, Geschöpfen, lebendigen Wesen — wieder Wahl und Quaal — von der Natur beigelegt, gegeben, eingeflößt, eingepflanzt — hier gibts abermal zu wählen — daß sie sich, ihr Leben und ihren Leib beschützen und dasjenige vermeiden, demjenigen ausweichen — abermal! was schaden zu kön-

nen, oder schädlich zu seyn — abermal! — scheint, und dasjenige, was zum Leben nöthig ist, zusammensuchen und bereiten oder herbeischaffen — abermal! — als Futter, oder Nahrungsmittel — abermal! — Schlupfwinkel und andere Dinge von der Art.

Sollte wol dieses Suchen nach dem rechten Ausdruck der Jugend eine so nützliche Verstandesübung gewähren, als das Lesen einer guten Uebersetzung? Dort soll sie Gedanken, die sie in dem ungewissen Schimmer einer fremden Sprache erblickt, stückweise in der Muttersprache zusammensetzen. Sie weiß nicht recht, was sie sieht und empfindet, also auch nicht, was sie ausdrücken und darstellen soll. Hier hingegen sieht sie die Gedanken des Schriftstellers klar, empfindet sie auf einmal ganz. Und dadurch wird, meines Erachtens, ein erst zu bildender Verstand besser genährt, als durch jene Zerstückelung und Wiederzusammensetzung dunkel wahrgenommener Gedanken. Wo dieses Letztere geschieht, wo vollends über die einzelnen Wörter erst weitläuftige Untersuchungen zu Erforschung ihres Sinnes angestellt werden müssen, ehe sich der Gedanke in der Muttersprache sicht-

bar

bar und, daß ich so sage, genießbar machen läßt: da ist es, als wenn man Brühe mit der Gabel ißt, oder ein Getränk, anstatt das Glas vor den Mund zu setzen, mit der Messerspitze ausschöpft. Mehr als man auf diese Art von Brühe und Getränk in Mund und Magen bekömmt, wird dem Verstande derjenigen Jugend, die einen Schriftsteller noch mit Noth und Kummer aus einer Sprache in die andere überträgt, von den Gedanken dieses Schriftstellers **während dem Uebersetzen** auch nicht zu Theil. Soll sie mehr davon genießen, so muß der Lehrer die Gedanken im Zusammenhang in der Muttersprache vorsagen oder vorlesen, also dasselbe thun, was er ohne das Original mit der bloßen Uebersetzung schon hätte thun können, und wenn sein Zweck Verstandesbildung war — von Erlernung des Lateins ist hier nicht die Rede — hätte thun sollen. Denn er hätte die Zeit erspart, die durch das Uebersetzen für die Verstandesübung verloren geht.

„Aber wie soll man denn Latein lernen?“ höre ich hier fragen. Darauf antworte ich in dem Abschnitt von der Methode, und fahre hier in meiner Materie fort.

Daß es unter den Jünglingen, die die Schule mit der Universität vertauschen, verhältnißmäßig so wenige gibt, die einen erträglichen Aufsatz machen können, das schreibe ich großentheils dem Mangel an Uebung im zusammenhängenden Lesen guter Schriftsteller, gleichviel in welcher Sprache, zu, und glaube die Erfahrung auf meiner Seite zu haben. Seitdem mehr in der Muttersprache zu lesen ist, und mehr darin gelesen wird, gibt es überhaupt mehr Leute, die ihre Gedanken schriftlich gut vorzutragen wissen, ohne daß einmal eigentliche Stylübungen mit ihnen angestellt worden wären. In denjenigen Schulen, wo die jungen Leute, entweder für sich oder in eigentlich dazu bestimmten Schulstunden viel kursorisch lesen, gibt es der Verständigen überhaupt und auch der Gutschreibenden mehrere, als in den Schulen, wo dies nicht geschieht. Sobald das kursorische Lesen, besonders in der Muttersprache anfängt, gewinnen die Zöglinge durchgehends mehr Geschmack am Unterricht, und wenn es eine Zeitlang gedauert hat, sieht man die guten Folgen davon an dem mehr geöffneten Sinn für das Wahre, Gute und Schöne, an Erweiterung und vermehrter Stärke der Denkkraft; und immer

um so mehr, je kursorischer das Lesen ist, je weniger es durch Analysiren ꝛc. unterbrochen wird, und je mehr Raum also für Sacherläuterungen bleibt. Ich berufe mich auf alle Lehrer die Acht auf ihre Schüler geben, ob es nicht so ist. Diejenigen, die mir beistimmen, werden denn aber auch hoffentlich zugeben, daß es die Beschäftigung mit den Sachen und Begriffen, unabhängig vom Wörterstudium, ist, wodurch der jugendliche Geist vorzüglich aufgeklärt wird, wodurch er seine angemessenste und stärkendste Nahrung erhält.

„Aber, sagt man, es ist doch offenbar, einmal, daß solche Bemerkungen, als Herr Garve über victus cultusque und die ihnen entsprechenden deutschen Wörter macht, die Begriffe so gut oder gar mehr als die körperliche Hülle der Wörter angehen, daß sie also wahre Sacherläuterungen sind, und folglich zur Bildung des Verstandes beitragen; und dann, daß nur das Latein Anlaß zu diesen Untersuchungen geben könnte, daß also das Studium einer fremden Sprache und die damit verbundene Vergleichung zweier oder mehrerer Sprachen eine wirkliche Uebung des Verstandes ist.“

Ich

Ich leugne beides nicht, nur kann ich nicht zugeben, daß diese Art von Verstandesübung zur Geistesbildung überhaupt gehöre, daß sie practisch, folglich allgemeinnützlich sey, also allgemein, ferner als Grundlage jeder andern Verstandesübung und mehr als jede andere in unsern Schulen getrieben werden müsse. Ich würde sie also, wenn ich eine Schule einzurichten hätte, aus den untern Classen ganz verweisen, würde sie selbst in der obersten Classe nur sparsam, nämlich verhältmäßig mit andern Uebungen sparsam, treiben, und ein größeres Maaß davon den reifern Jahren der philosophischen Spachgenies auf der Universität, oder wo es sonst wäre, überlassen.

Denn practisch sind doch auch die scharfsinnigsten Untersuchungen dieser Art wirklich nicht; sie haben keinen Zusammenhang mit menschlichen Angelegenheiten, Pflichten, Beschäftigungen; sie sind ein Theil der Gelehrsamkeit und der speculativen Philosophie; sie sind ein Bedürfniß mancher Köpfe, auch des meinigen, aber nicht des menschlichen Geschlechts. Dieses würde nichts dabei verlieren, wenn statt so vieler Sprachen nur eine einzige wäre, und also alle philosophische Sprachuntersuchungen, alle

Ver-

Vergleichungen verschiedener Sprachen ganz wegfielen. Nun ist zwar bei gegenwärtiger Lage der Sachen das Studium fremder, namentlich, alter Sprachen in gewisser Hinsicht nützlich und unentbehrlich, aber nicht zur Bildung des practischen Verstandes. Diesem ist z. B. eine solche Untersuchung, als Herr G. über victus cultusque anstellt ganz fremd. Man mache die Probe, man lese sie einem Kleinjogg, einer Geoffrin und ihres gleichen vor, sie werden gähnen, sie, aus deren Reden man einen Codex practischer Vernunftwahrheiten sammelt.

Wenn nun dergleichen philosophische Untersuchungen nicht practisch sind, so sind sie auch nicht allgemeinnützlich, wenn ich ihnen gleich keinesweges die Gemeinnützigkeit abspreche. *) Wenn sie nicht allgemeinnützlich sind,

*) Allgemeinnützlich nenne ich eine Beschäftigung, die allen Menschenclassen, ja jedem einzelnen Menschen zuträglich ist, die keiner ohne seinen Schaden unterläßt; gemeinnützig, eben so weit genommen, diejenige, deren Wirkung oder Product nicht etwa einigen Wenigen, sondern dem ganzen gemeinen Wesen, der Nation, oder gar dem ganzen menschlichen Geschlechte zu gute kömmt. Das Allgemeinnützliche muß jeder einzelne Stand oder Mensch thun: das Gemeinnützige braucht nur von gewissen Classen von Menschen gethan zu werden.

Der

sind: so müssen sie nicht allgemein, nicht in allen Schulen, selbst nicht in allen Classen gelehrter Schulen: so müssen sie nicht mehr als andere Verstandesübungen, nämlich wenn Uebung des Verstandes, als ein Theil der allgemeinen Geistesbildung, der Zweck ist, getrieben werden. Am wenigsten können sie den übrigen Verstandesübungen zur Grundlage dienen, können nicht diesen als Bedingungen vorgehn, ohne welche sie nicht Statt finden oder nicht recht, nicht mit gutem Erfolg getrieben werden könnten.

Der Ackerbau ist eine höchstgemeinnützige Beschäftigung; aber darum braucht nicht jeder von uns ihn zu verstehen und zu treiben, um an dem Gemeingut, das er hervorbringt, Antheil zu haben. Schreiben- und Lesen lernen sind allgemeinnützliche Beschäftigen, weil schreiben und lesen können jedem einzelnen Mitgliede jedes, auch des niedrigsten Standes zu Statten kömmt und gewissermaaßen unentbehrlich ist.

In einem eingeschränktern Sinn nenne ich allgemeinnützlich, was jedem Zweige, so wie jedem einzelnen Mitgliede eines gewissen Standes oder einer gewissen Classe zu wissen und zu thun nöthig ist; gemeinnützig, was zum Wohl des ganzen Standes beiträgt. Wir wollen den Stand des Gelehrten nehmen. Die Philologie ist ein Zweig der Gelehrsamkeit. Angenommen daß die Philologie der gelehrten Republik so unentbehrlich sey, als der Ackerbau der bürgerlichen Gesellschaft: so ist sie zwar ein höchst gemeinnütziges Studi-

ten. Es muß vielmehr, nach den Foderungen der menschlichen Natur, umgekehrt gemacht werden. Der practische Verstand, als welcher seine Wurzeln in der Empfindung hat und von daher beständige Nahrung und Zufluß bekömmt, muß zuerst und als Stamm gepflegt werden. Auf ihn kann man nachher mit gutem Erfolg alle andere Arten von Verstand — freilich nicht alle

dium; aber daraus folgt nicht, daß sich jede andere Classe von Gelehrten und jeder einzelne Gelehrte mit ihr beschäftigen müsse. Wenn gleich dem Gelehrten die Producte der Philologie so unentbehrlich sind, wie dem Bewohner Deutschlandes das wichtigste Product des Ackerbaus, das Brodt: so folgt doch daraus eben so wenig, daß sich jeder Gelehrte und jeder Zweig der Gelehrten mit der Philologie beschäftigen müsse, als es nöthig ist, daß jeder Deutscher ein Landmann werde. Aus der Gemeinnützigkeit der Philologie für jeden Gelehrten kann also nicht erwiesen werden, daß jeder Gelehrter die Philologie treiben müsse. Nur aus ihrer Allgemeinnützlichkeit würde dieses folgen. Ob aber diese zu erweisen stehe, das ist noch die Frage. Sind allgemeinnützliche (nicht gemeinnützige) gelehrte Kenntnisse und philologische Kenntnisse einerlei? das ist es, was wir zu untersuchen haben. Je nachdem die Antwort ausfällt, bejahend oder verneinend, wird das philologische Studium seinen bisherigen Rang unter den Schulstudien mit Recht behaupten oder verlieren. Denn nur die allgemeinnützlichen gelehrten Kenntnisse müssen in Gelehrtenschulen getrieben werden; darüber ist man sich wol ziemlich einig.

alle auf einen und eben denselben Stamm — also auch den philologischen pfropfen.

Wenn also gleich solche in gewisser Hinsicht so schätzbare und auch mir so willkommene philologische Untersuchungen, als diejenigen sind, von welchen hier die Rede ist, wirklich Sachen und Begriffe erläutern, wie ich nicht in Abrede bin: so sind doch diese Sachen und Begriffe aus einer Sphäre, die dem practischen und dem practisch zu bildenden jugendlichen Verstande fremd ist, und über die allgemeine Geistesbildung weit hinausgeht; sie sind also nur für Männer, oder für Jünglinge, deren Geist schon gebildet ist, die diese Untersuchungen in ihrem Wege finden, und sich bei ihnen zu verweilen Bedürfniß und Beruf haben.

Dasselbe gilt nun auch von solchen Verstandesübungen, als die zweite ist, die ich vorhin aus Herrn G. abgeschrieben habe, und die einen nicht genug einleuchtenden Schluß des Cicero betrift. Sie ist philologisch-metaphysisch. Sie erfodert also freilich Kenntniß des Lateins. Aber sie wird nicht zur Bildung des practischen Verstandes, nicht zur Geistesbildung überhaupt erfodert. Jener Verstand hat mit dergleichen Untersuchungen nichts zu schaffen; sie geben ihm

kei-

keine ihm zuträgliche Nahrung. Er entbehrt sie besser, als er sie genießt. Alles, was ihn angeht, ihn pflegt und aufklärt, kann ohne Zuthun einer fremden Sprache geschehn.

Das Studium fremder Sprachen vermehrt, wie Sulzer und sein Recensent in der obigen Stelle behaupten, allerdings unsere Kenntnisse; aber der Zuwachs an dieser Art von Kenntnissen vermehrt nicht unser practisches Erkenntnißvermögen. Dieses kann, seiner Natur nach, nur durch Uebung an practischen Gegenständen und Begriffen gestärkt werden. Diese sind — wenn etwa Jemand zweifelhaft wäre, was er dazu rechnen soll — immer daran kenntlich, daß sie eine nahe Beziehung auf uns, und dadurch wieder für uns ein merkliches und bleibendes, so wie ein allgemeines Interesse haben. Jenen Sprachkenntnissen fehlt diese Beziehung, dieses bleibende und allgemeine Interesse. Nichts ist uns gleichgültiger, als wie ein Gegenstand oder Begriff, der unsere Aufmerksamkeit auf sich zieht, in einer fremden Sprache ausgedruckt wird. Der fremde Ausdruck erweckt blos eine Sensation, keine Empfindung, keine Idee in uns; er erweitert unsere Vorstellungen und Begriffe nicht, weder

analytisch durch Entwickelung, noch synthetisch durch Zusatz. Wie sollte er, und Alles, was von ihm zu sagen ist, zur Bildung unsers practischen Erkenntnißvermögens beitragen können? König z. B. ist ein practischer Begriff. Die Jugend hört aufmerksam zu, wenn man ihr von dem Verhältniß eines Königs zu seinen Unterthanen oder zu andern Menschen sagt, wenn man ihr erzählt, was dieser oder jener König Merkwürdiges gethan, was er für Kriege geführt, für Gesetze und Einrichtungen gemacht habe u. s. w. Sie findet hiebei eben so viel Unterhaltung, als Nahrung und Uebung des practischen Erkenntnißvermögens. Man versuche es, ob sie diesen Unterricht gern mit dem über das lateinische Wort rex oder das griechische βασιλευς über die Etymologie, die Flexion, das Genus ꝛc. derselben vertauscht; man vergleiche unpartheiisch den Gewinn beider Belehrungen für die Bildung des practischen Verstandes, und sage dann, auf welcher Seite er größer sey. Wer den Ursprung und die vielen Bedeutungen des lateinischen Worts ratio untersucht, der vermehrt freilich seine philologischen Kenntnisse und übt seinen philologischen Verstand. Aber sollte es für die practische Bildung des jugendlichen Verstandes

nicht

nicht viel zuträglicher seyn, die Wirkungen der Vernunft in den Handlungen vernünftiger Leute darzulegen, als jene philologischen Kenntnisse zu lehren? Der oder die Verfasser der bekannten Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens und alle, die dies Buch zu dem Zweck brauchen, wozu es geschrieben ist, sind gewiß mit mir in der Antwort auf diese Frage einstimmig. Oder wenn ein Unterschied unter unsern Meinungen ist, so besteht er darin, einmal, daß ich jene Art der Vorübungen erweitere und verlängere, und dann, daß ich das Sprachstudium überall nicht, weder seiner Materie noch seiner Form nach, als Uebung des practischen, gesunden, allgemeinnützlichen, wenn gleich des gelehrten, philologischen und systematischen Verstandes, gelten lasse, und es aus diesem Grunde Vielen ganz schenke, für Andere es einschränke und für noch Andere es viel weiter hinaussetze, als gewöhnlich geschieht. Diese letztern sind diejenigen, die innern oder äußern Beruf dazu, oder beides, haben, und ihrer sind, nach meiner Rechnung, nicht Viele. Denn selbst dem größern Theil der Studirenden könnte und müßte man das eigentliche, besonders das weit getriebene Studium der al-

ten Sprachen erlassen, wenn man ihnen gleich die Erlernung derselben zur Pflicht zu machen nicht umhin kann.

Die allgemeine Geistesbildung, von der ich bisher geredt habe, so eine wesentliche Bedingung guter Gelehrtenschulen sie ist, erschöpft nicht den ganzen Zweck derselben; sie ist vielmehr, in gewisser Hinsicht, bloß der Grund, worauf die besondere, die auch mit in diesen Zweck gehört, gebaut werden muß. Sie hat es bloß mit dem Menschen und seiner Veredlung zu thun, nicht mit besondern Ständen und Geschäften unter den Menschen. Sie übt den Verstand, aber sie gibt ihm keine besondere Richtung, keine scientivische Form und Fertigkeit; er bleibt nur allgemeiner Menschensinn. Im Gedächtniß sammeln sich bei dieser allgemeinen Bildung zwar nothwendig allerhand nützliche Kenntnisse, auch wenn es nicht auf eigentliche Gedächtnißübungen angelegt wird, welches hier kaum nöthig zu seyn scheint; aber dieser Vorrath ist weder seinem Umfang noch seiner Form nach wissenschaftlich. Kurz, die allgemeine Bildung schaft nicht das, was man eigentlich Gelehrsamkeit nennt, deren Vorübung auch in dem Plan

Plan unserer Gelehrtenschulen ist und ihrer Bestimmung nach seyn muß; sie wirkt nur Aufklärung, die ohne Gelehrsamkeit, wenn gleich nicht ohne Kenntnisse, in einem hohen Grade Statt finden und also auch außerhalb der Gelehrtenschulen bewirkt werden kann.

Von welchem Umfang und von welcher Form die Vorübungen der Gelehrsamkeit in unsern Schulen seyn müssen, das muß aus dem Verhältniß erkannt werden, in welchem die Schule zu der Academie steht oder stehen sollte. Setzen wir, wie billig, den Zweck der letztern in die eigentliche besondere Vorbereitung auf die verschiedenen gelehrten Stände, also in die Erwerbung der dazu nöthigen gelehrten Kenntnisse: so bleibt für die erstere nur die Vorbereitung auf diese Vorbereitung, oder mit andern Worten, allgemeine Vorbereitung auf den gelehrten Stand überhaupt, übrig. Dadurch werden nun einerseits diejenigen Zweige der Gelehrsamkeit, die bloß für besondere Stände und Bestimmungen gehören, von dem Schulunterricht ausgeschlossen; und andererseits wird alles in denselben aufgenommen, was die Grundlage zur Bildung des Gelehrten überhaupt, gleichsam das unterste Stockwerk seiner Kenntnisse, aus-

macht. Dies ist auch der allgemein angenommene Maaßstab für Inhalt und Form der Schulstudien, nur daß man ihm in der Anwendung, fürchte ich, nicht treu bleibt; wodurch denn die Schulstudien gegen einander und die Schulen gegen die Universitäten in Mißverhältniß kommen.

Die Studien der Gelehrtenschulen sind, nach einer gewöhnlichen Eintheilung, Sach- und Sprachkenntnisse. In sofern diese einander entgegengesetzt werden, muß man unter den letztern bloß die Wissenschaft des Körperlichen der Sprache, also der Wörter, nicht der Worte verstehn, weil sonst kein Gegensatz Statt fände. Diese Wissenschaft kann nun entweder bloß auf die Muttersprache eingeschränkt seyn, oder sich auch auf fremde Sprachen erstrecken. Man versteht gewöhnlich diesen letztern Fall, wenn man Jemanden Sprachkenntnisse zuschreibt. Hier aber müssen wir auch auf den erstern Rücksicht nehmen.

Daß ein Gelehrter der Kenntniß seiner Muttersprache nicht entbehren könne, ist in unsern Tagen keinem Zweifel mehr unterworfen. Die Frage ist nur, von welchem Umfang diese Kenntniß seyn, und wie sie in den Schulen erworben werden müsse?

Was das erstere betrift, so scheint man von einem Extrem auf das andere zu gerathen, und statt der ehemaligen gänzlichen Vernachläßigung der Mutterſprache itzt das Studium derſelben auf Schulen erſchöpfen zu wollen. Wo man Herrn Adelungs kleine Sprachlehre in die niedern, und ſeine große Sprachlehre in die höhern Schulen einführt, da kann man wol nichts Geringers im Sinn haben. Dies iſt aber für den Zweck der Schulen, die ſich nur mit den Elementen allgemeinnützlicher Wiſſenſchaften befaſſen ſollen, offenbar zu viel. Auch iſt das Wörterſtudium nur Ein Zweig der allgemeinnützlichen Gelehrſamkeit, die ſämtlich, wenn gleich nur elementariſch, in den Schulen getrieben werden muß. Ein Zweig muß nicht auf Koſten der übrigen gepflegt werden. Das geſchähe aber, wenn man, zumal bei der itzt ſo verkürzten Schulzeit und der noch immer wachſenden Zahl der Schulſtudien, das Wörterſtudium der Mutterſprache bis dahin erweitern wollte, als es die Adelungſchen Grammatiken enthalten. Zur Bildung eines Sprachgelehrten wäre dies allerdings ſehr gut. Aber die Schule ſoll ja nicht ausſchließend für ein beſonderes Fach der Gelehrſamkeit ſorgen. Das Wörter-

studium der Mutterſprache kann von dieſer Regel keine Ausnahme machen. Das könnte es vielleicht, wenn es das Fundament aller übrigen gelehrten Kenntniſſe wäre, aber nicht, da es nur ein Theil derſelben iſt.

In Schulen muß, meines Erachtens, in Hinſicht der Mutterſprache, bloß auf Fertigkeit, in derſelben richtig zu denken, zu reden und zu ſchreiben, geſehen werden. Die erſte dieſer Fertigkeiten erwirbt man ſich ohne alles Wörterſtudium, bloß durch das Studium der Sachen, Worte, Begriffe. Zu den übrigen beiden muß zwar das Wörterſtudium mitwirken, aber ſein Antheil iſt, bei einem zweckmäßigen Sachunterricht, nicht groß. Bei einem ſolchen Unterricht lernt ſich, wie ich vorhin gezeigt habe, der größte und wichtigſte Theil deſſen, was die Wörter angeht, von ſelbſt. Es bleibt alſo für das Wörterſtudium nur Ergänzung übrig. Dieſe iſt hauptſächlich nöthig in Anſehung der Orthographie, des Caſus, der Unterſcheidungszeichen und einiger körperlichen Sprachvollkommenheiten des Stils. — Und dies wäre denn der Umfang des Wörterſtudiums der Mutterſprache in Schulen.

Wie ist aber nun dasselbe da zu treiben? das war die zweite Frage.

1) Die untern Classen bedürfen gar keines philosophisch-systematisch-grammatischen Unterrichts, weder nach einem grössern, noch nach einem kleinern, zu dieser Absicht geschriebenen Leitfaden; ja ein solcher Unterricht würde hier nicht bloß entbehrlich, sondern sogar nachtheilig seyn. Man tadelt mit Grund die Hähnische Methode, Kinder die Buchstaben, das Buchstabiren und Lesen zu lehren, nach welcher Definitionen und Eintheilungen der Buchstaben, Silben, Wörter, die den Kindern nichts helfen, die ihnen unverständlich sind und sie unnöthigerweise ermüden, dem eigentlichen Geschäfte, das man vor hat, vorausgeschickt werden. Hier ist derselbe Fall. Wenn ich Kindern, die die Buchstaben kennen lernen sollen, nicht mit Hähn sagen muß: Merkt euch 1. die Figur der Buchstaben, 2. ihre Namen, 3. ihre Eintheilung, 4. ihre Aussprache, 5. ihren Gebrauch: so muß ich Kindern, die richtig sprechen und schreiben lernen sollen, auch nicht sagen, daß sprechen heiße, seine Gedanken durch vernehmliche Laute ausdrucken, das Sprache nicht allein dieses Vermögen, sondern auch

die ganze Samlung vernehmlicher Laute sey, wodurch die zu einem Volke gehörigen Menschen einander ihre Gedanken ausdrucken, daß der Inbegriff von Regeln, nach welchen dieses geschehn, die Grammatik oder Sprachlehre heiße u. s. w. Das Eine ist nicht zweckmäßiger, als das andere.

2) Der grammatische Unterricht für die untern Classen sey also unsystematisch und bestehe in Buchstabir- Lese- Schreib- und Gedächtnißübungen, die zur Absicht haben, theils die unentbehrlichen grammatischen Kunstwörter und Begriffe zu lehren, theils auf die orthographischen und syntactischen Sprachfehler aufmerksam zu machen und die nöthigen Regeln zu sammeln, und zu behalten, nach welchen diese Fehler verbessert und vermieden werden müssen.

Warum unsystematisch? Ich habe es schon gesagt, weil der systematische Unterricht mehr schaden als nutzen würde. Er ist zu unnatürlich, als daß er nützlich seyn könnte. Die menschliche Seele, besonders die junge, geht gern vom Besondern zum Allgemeinen; das System geht umgekehrt, und fängt gerade mit den allgemeinsten Sätzen an. Nach der Ordnung der Natur müßte die Einleitung — sol-

che Sätze, als ich in 1. genannt habe — hinten stehn.

Wozu die Buchstabirübungen? Zum Behuf des richtigen Lesens schwerer Wörter, noch mehr und hauptsächlich des orthographischen Schreibens, besonders für solche Fälle, wo man alles hören kann, was man schreiben soll, und nichts zu schreiben braucht, als was man hört. Daß die Uebung auf die schwerern Wörter geht, versteht sich von selbst. Dergleichen ist z. B. er sprichts.

Wozu die Leseübungen? Vorzüglich um auf den Casus der Präpositionen und Verben aufmerksam zu machen und zu lernen, welche einen Genitiv, welche einen Dativ u. s. w. regiren. Man muß zu dieser Lectüre etwas nehmen, was schon den Reiz der ersten Neuheit für die Kinder verloren hat, weil sie sonst, von dem Inhalt zu stark angezogen, auf die Wörter und ihre Formen und was man ihnen darüber sagt, nicht Acht geben. Die Uebung geschieht auf eine gedoppelte Weise. Entweder zeigt und nennt man den Casus, und fragt, warum er da stehe, wovon er regirt werde, oder man läßt zu einem Verbum oder einer Präposition den Casus suchen. Es werde z. B. ge-

lesen: Von ungefähr muß einen Blinden ein Lahmer auf der Straße finden: so läßt man entweder zu einen Blinden und der Straße die Herren suchen, die diese Casus regiren; oder man läßt die zu finden und auf gehörigen Casus als die Unterthanen jener Herren suchen.

Man sieht, daß bei diesen Uebungen einige grammatische Begriffe und Kunstwörter unentbehrlich sind, z. B. Singular und Plural, Casus, Verbum, Präposition, Genitiv, Dativ, u. dgl. Aber man lehre keine als die unentbehrlichen. Sie alle zu lehren, wäre nur beim systematischen Unterricht nöthig und dieser ist ja selbst nicht nöthig. Auch lehre man die unentbehrlichen nicht alle auf einmal, sondern nach und nach, so wie man sie braucht. Pronomen und Adverbium z. B. lernen die Kinder nach meiner Methode später kennen als Verbum und Präposition, vielleicht ein Jahr und darüber später, weil ihnen die frühere Bekanntschaft mit denselben zu nichts hilft, nur eine unnöthige Last fürs Gedächtniß ist, und zu Verwirrung Anlaß geben kann. So muß man auch nicht eilen, den Kindern alle grammatische Kunstwörter zu erklären. Man muß mit den

leich-

leichtern, z. B. mit Singular und Plural anfangen, und die übrigen, bis man sie erklären kann, als eigene Namen oder als appellativische Benennungen gewisser Wörterclassen ansehn heißen. Was z. B. Casus sey, erkläre ich meinen Kindern nicht. Ich schreibe eine Reihe von Nominativen hin, z. B. der, die, das, ich, du, er, sie u. s. w. und sage diese Wörter heißen Nominativen. Ich schreibe drunter des, der, des, meiner, deiner, seiner, ihrer und sage: dies ist die Reihe der Genitiven; so heißen alle Wörter dieser Reihe. Und so mit den übrigen. Wo ich erkläre, da thue ich es auf die populärste Weise, die mir möglich ist, und entferne mich von den philosophischen Definitionen, die Kinder schlechterdings nicht verstehn, so weit ich kann, sollten auch darüber meine Erklärungen aufhören, Erklärungen zu seyn. Ich hüte mich wohl, ihnen zu sagen, daß ein Verbum ein Redetheil ist, vermittelst dessen einem Dinge ein Prädicat in einem und eben demselben Worte beigelegt wird; ich sage ihnen, daß man vor ein Verbum ich, du, er, wir, ihr, sie setzen kann.

Der Schreibübungen giebt es verschiedene, einige von geringerm, andere von größerm

Nu-

Nutzen. Zu der erstern Art, womit der Anfang gemacht werden muß, gehören: Auswendig Gelerntes aufschreiben, und richtig Geschriebenes abschreiben lassen, und dann, wie sich versteht, die Fehler corrigiren. Zu der andern Art rechne ich: Unrichtig Geschriebenes richtig abschreiben lassen, eine sehr nützliche Uebung, die aber schon Kenntniß der Regeln voraussetzt; und dann: Wörter Einer Art zusammensuchen und aufschreiben lassen, z. B. die Wörter, wo der Consonant verdoppelt wird, als Aal, Saal ꝛc. Wörter, wo das i ein e hinter sich hat, als Liebe, Triebe ꝛc. Diese Uebung dient besonders zu Befestigung in der Orthographie.

Gedächtnißübungen bestehen im Auswendiglernen entweder solcher Sachen, die absichtlich zum Behuf des Sprachenlernens geschrieben sind, oder anderer, deren Verfasser zwar diesen Zweck nicht hatten, wo aber doch Beispiele vorkommen, die mit Nutzen gebraucht werden können. Von der ersten Art sind die bekannten Verse: Nach dir schmacht' ich, zu dir eil' ich, du geliebte Quelle du. Von der zweiten alle für Kinder gute und verständliche Erzählungen in Versen und in Prosa; auch wol andere Stücke, als Erzählungen.

Alle diese Uebungen werden absichtlich der Wörter wegen angestellt, und unterscheiden sich dadurch von denen, die Geistesübungen zum Zweck haben, obgleich, wie ich vorhin gezeigt habe, durch diese letztern sehr Vieles, was die Wörter angeht, unvermerkt mit gelernt wird.

Bei diesen Uebungen wird zuerst auf die orthographischen und syntactischen Fehler gesehn. Ist man mit diesen so ziemlich fertig, so lehrt man die Unterscheidungszeichen setzen, und zuletzt kömmt man denn zum Stil.

Bei dieser Methode werden die Regeln nach und nach, so wie sie nöthig werden, gelehrt. Dadurch wird ihre Nothwendigkeit von der Jugend gefühlt, und um so leichter werden sie behalten. Aus diesen nach und nach gesammelten Regeln erwächst mit der Zeit ein kleines System der Grammatik, das weder zu viel noch zu wenig enthält.

Man wird dies alles kaum für Wörterstudium gelten lassen wollen. Es sieht so schlicht, so unphilosophisch aus, wenn man es mit demjenigen vergleicht, was und wie es in Herrn Adelungs kleiner für die niedern Schulen bestimmten Grammatik gelehrt wird. Aber jenes soll auch gerade das Gegentheil von diesem seyn,

denn

denn dieses ist, so viel ich einzusehn vermag, für die niedern Schulen und für die untern Classen der Gelehrtenschulen höchst unzweckmäßig. Man könnte hier eben so gut Kants Kritik der reinen Vernunft, als diese kleine Sprachlehre treiben. „Präpositionen sind Umstandswörter, welche das Verhältniß zwischen zwei Dingen, worin sie durch das Prädicat gesetzt werden, bezeichnen, er kömmt von Wien, ich thue es aus Liebe. Sie ersetzen das, was durch die Casus nicht ausgedruckt werden kann." Dies ist der Jugend, eben so unverständlich als z. B. folgende Erklärung aus Kant: „Die Zeit ist die formale Bedingung a priori aller Erscheinungen überhaupt. Der Raum, als die reine Form aller äußern Anschauung ist als Bedingung a priori bloß auf äußere Erscheinungen eingeschränkt." Einer Jugend, deren Verstand jene Erklärung von einer Präposition fassen könnte, müßte sich auch die Kantische Definition von der Zeit begreiflich machen lassen. Wenn das nun anginge, so sehe ich keinen Grund, warum man nicht Kants Kritik der reinen Vernunft eben so gut in die niedern Schulen einführen sollte, als eine so philosophische Sprachlehre. Ich wollte sogar sagen,

daß

daß man jene noch eher einführen müßte, als diese. Sie beschäftigt sich offenbar mit Gegenständen, woran uns mehr liegt, als an den grammatischen. Wenn nun aus der Wichtigkeit eines Gegenstandes folgt, daß er in allen Schulen früh und gründlich gelehrt werden muß: so wollen wir immer einen Auszug aus der Kantischen Kritik veranstalten, der die Resultate dieses Werks enthalte, wie Herrn A. kleinere Grammatik die Resultate der größern enthält, und diesen in die niedern Schulen einführen. Wer aber dies für unstatthaft hält, wie will der den philosophisch-systematisch-grammatischen Unterricht in den niedern Schulen und in den untern Classen der Gelehrtenschulen vertheidigen?

3) In den höhern Classen der Gelehrtenschulen wird auf dem Grunde fortgebaut, der in den untern gelegt worden; das System wird erweitert, die Kenntniß wird scientivischer. Ob sie, selbst in den obersten Classen, so vollständig und philosophisch zu werden brauche, als sie in Herrn A. kleiner Sprachlehre enthalten ist, ob diese nicht eher ein academisches Compendium als ein dem Zweck der Schulen angemessenes Lehrbuch sey, das will ich hier nicht

weiter untersuchen, da diese Abhandlung ohnehin so weitläuftig wird. Ich begnüge mich hier mit der nochmaligen allgemeinen Anmerkung, daß es viel Zeit kosten würde, einen solchen vollständigen philosophisch-systematisch-grammatischen Unterricht, als nach diesem Buche nöthig ist, gehörig zu geben; daß es schlechterdings an Zeit fehlen müßte, wenn man andere, eben so nöthige oder gar noch unentbehrlichere Disciplinen mit eben der Vollständigkeit und Gründlichkeit auf Schulen treiben wollte; daß gar kein zureichender Grund vorhanden ist, warum diese Eine Disciplin, auf Kosten der übrigen, getrieben, warum für den künftigen Sprachgelehrten auf Schulen mehr gesorgt werden müsse, als für den künftigen Mathematiker, Physiker, Metaphysiker, Mediciner, Juristen, Theologen u. s. w.; daß man sich durch Scheingründe täuschen lasse, wenn man behauptet, daß das philosophisch-systematisch-grammatische Sprachstudium das Fundament und die unumgängliche Bedingung aller Aufklärung und Geistescultur, so wie aller gründlichen und ausgebreiteten Gelehrsamkeit sey; daß ein solches Sprachstudium, zu unrechter Zeit, am unrechten Orte, mit den unrechten Subjecten getrieben, in mehr als einer

ner Hinsicht nachtheilig werden müsse, wie alles Studium, wobei man in Materie und Form vom Wege der Natur abweicht.

In Ansehung der fremden Sprachen muß man, wie ich schon bemerkt habe, die Erlernung von dem Wörterstudium derselben unterscheiden. Beides aber macht einen Theil der zur allgemeinnützlichen Gelehrsamkeit vorbereitenden Schulstudien aus.

Die Muttersprache wird, einem großen Theile nach, durch Umgang, zufällig, außerhalb der Schule, überhaupt ohne eigentlichen Unterricht erlernt. Bei fremden Sprachen, besonders bei todten, fällt dieser Vortheil gewöhnlich ganz weg. Der Unterricht und die Schule müssen hier Alles thun.

Da man schon, in einer zweckmäßig eingerichteten Schule, außerdem mit andern Zweigen der Gelehrsamkeit alle Hände voll zu thun hat: so sieht man leicht, daß in einer solchen Schule dem Lernen sowol, als dem Studium fremder Sprachen Ziel und Maaß gesetzt werden müsse, wenn neben ihnen alles Uebrige gehörig getrieben werden soll.

Dies hat man nicht genugsam gethan, weil man Sprach- und Sachgelehrsamkeit nicht unterschied, weil man sich Gelehrsamkeit nie ohne Sprachkenntnisse dachte, und also was nur ein einzelner Theil der Gelehrsamkeit ist, für das Wesen und den Grund aller Gelehrsamkeit nahm. Dies kam daher, weil unsere heutige Gelehrsamkeit ursprünglich mit Sprachkenntnissen begann, weil Sprachkenntnisse anfänglich ausschließend oder doch vorzüglich Gelehrsamkeit waren, und keiner ein Gelehrter seyn konnte, der nicht sprachgelehrt war, weil man damals nur durch Sprachkenntnisse zu andern gelehrten Kenntnissen gelangen konnte. Die Zeiten haben sich nun freilich geändert. Wir können itzt, da über alle Wissenschaften und Künste in der Muttersprache geschrieben wird, ohne Kenntniß fremder Sprachen sehr gelehrt seyn. Aber jener Sprachgebrauch ist geblieben. Man denkt sich noch itzt unter einem Gelehrten gewöhnlich einen Mann, der fremde, besonders todte Sprachen versteht; man hält Sprachkenntnisse zur Gelehrsamkeit für unentbehrlich. Indessen läßt sich dies weder aus dem richtigen Begriff von dieser noch von jenen herleiten. Gelehrsamkeit besteht im scientivischen Wissen;

was thut dazu die Kenntniß fremder Sprachen? Aristoteles verstand deren keine, so viel ich weiß, und war doch ein so großer Gelehrter. Sollte ein Deutscher das nicht auch ohne jene Kenntniß seyn können?

Das glaubt man, wie gesagt, bisher nicht, und darum beschäftigt man sich in Gelehrtenschulen so vorzüglich mit Erwerbung der Sprachgelehrsamkeit. Nicht zufrieden, daß fremde Sprachen da gelernt werden, läßt man sie auch sorgfältig und nach ihrem ganzen Umfang studiren. Dadurch geht man nun theils über die Grenzen der Schulstudien überhaupt hinaus, theils hebt man das Verhältniß derselben zu einander auf, theils sorgt man für eine Gattung von Gelehrten mehr als für die andere. Dies zu zeigen und zugleich die Grenzen des Sprachenlernens und des Sprachstudiums sowol überhaupt, als in Rücksicht auf die Gelehrtenschulen zu bestimmen, ist der Zweck der folgenden Abschnitte. Ich kann daher den gegenwärtigen endlich einmal schließen, nachdem ich vorher meine Leser wieder an die Frage erinnert habe, von welcher die ganze bisherige so weitläuftig gerathene Untersuchung ausgegangen ist. Es war diese:

Ob das Sprachstudium seinen bisherigen Rang unter den Schulstudien mit Recht habe, und also noch ferner behaupten könne?

Wer mir bis hieher gefolgt ist, der sieht leicht, daß ich für meinen Theil nicht anders als diese Frage verneinen kann. Meine Gründe waren diese:

1) Das Sprachstudium befördert nicht die Geistesbildung und Aufklärung überhaupt, weil es sich bloß mit Wörtern beschäftigt und daher gar kein taugliches Mittel ist, um jenen wichtigen Zweck zu erreichen, vielmehr bessern Mitteln im Wege steht.

2) Das Sprachstudium ist nicht der Grund also auch nicht die unumgängliche Bedingung aller Gelehrsamkeit, weil Sachgelehrsamkeit ohne dieses Studium Statt finden kann.

3) Das Sprachstudium gehört zu den Vorbereitungsstudien der Gelehrtenschulen, welche Studien ihr gehöriges Verhältniß zu einander sowol als zu den Universitätsstudien, also ihre auf doppelte Weise bestimmte Schranken haben müssen.

Daraus scheint mir nun zu folgen, daß das Sprachstudium seinen bisherigen Rang unter den

Schulstudien in zweckmäßig eingerichteten Gelehrtenschulen verlieren und durch andere eben so nöthige und zum Theil noch wichtigere Studien eingeschränkt werden müsse. Es scheint mir, daß ohne diese Enschränkung keine wahre, wesentliche Schulverbesserung so wie kein erhebliches so sehr zu wünschendes Fortschreiten allgemeiner Aufklärung Statt finden könne, weil die natürliche Entwickelung des menschlichen Geistes überhaupt, also auch des Geistes derer, die in unsern Gelehrtenschulen zu Lehrern und Vormündern der Menscheit erzogen werden sollen, durch Wörterstudium und was demselben nach Materie und Form ähnlich ist, zurückgehalten und gefesselt wird.

II.

Nichtstudirende sollten in der Regel kein Latein lernen.

Dies geschieht auch so allgemein nicht mehr als ehemals. Aus den Landschulen wenigstens ist das Latein, so viel ich weiß, itzt ganz verbannt. Aber in den Städten herrscht es noch immer unumschränkt fort. Selbst die Realschulen haben es aufnehmen müssen, da sie

doch, wenn anders ihr Name nicht lügt, ihrer ursprünglichen Bestimmung nach sich bloß mit Sachunterricht beschäftigen sollten. Wo man dem Latein entsagt, da geschieht es auch mehr aus Mode und weil man muß, als aus Ueberzeugung von der Entbehrlichkeit und Schädlichkeit desselben. Verschiedene Stände wollen kein Latein mehr lernen; aber die Schulen mögten es noch gern alle lehren. Das Sprachenlernen, nimt man an, ist eine vorzügliche Verstandesübung, und das Latein eine vortrefliche Sprache, also muß das Lateinlernen eine doppelt wirksame Verstandesübung, und auch Nichtstudirenden, wo nicht unmittelbar zur Vorbereitung auf ihre künftigen Geschäfte doch mittelbar durch die Geistesbildung, die es gewährt, zuträglich seyn. Was man dieser Behauptung entgegen setzen kann, ist in kurzen folgendes:

Die Sprache besteht aus Zeichen oder Körpern der Ideen. Eine Idee braucht nur ein Zeichen, um gefaßt oder mitgetheit zu werden. Hundert Zeichen für eine Idee sind nicht hundert neue Ideen, nicht hundert Erläuterungen, Erweiterungen, Aufklärungen der einen Idee. Wenn ich das Vaterunser in hundert Sprachen her-

herzusagen weiß, so verstehe ich darum seinen Sinn nicht besser.

Also befördert die Vielheit der Sprachen, folglich auch das Erlernen vieler Sprachen, nicht die Vermehrung und Verbesserung der Ideen. Diese wird vielmehr durch jenes gehindert; denn die Zeit und Kraft, die auf Erlernung der Sprachen verwandt wird, muß der Vermehrung und Verbesserung des Ideenschatzes entzogen werden. Je mehr nun an diesem letztern dem menschlichen Geschlecht gelegen ist, desto geringern Werth hat das Sprachenlernen.

Indessen hat es immer einigen Werth, oder vielmehr, es ist in gewissen Hinsichten unentbehrlich. Die verschiedenen Nationen des Erdbodens haben mancherlei Verkehr mit einander, müssen sich also einander Ideen mittheilen, müssen also eine die Ideenzeichen der andern, d. i. ihre Sprache lernen.

Erlernung fremder Sprachen ist also ein nothwendiges Uebel; nothwendig, wegen des nothwendigen Verkehrs der Nationen mit einander, welches Verkehr in Bedürfnissen und Trieben der menschlichen Natur gegründet ist; ein Uebel, weil die Vermehrung und Verbesserung der Ideen dadurch gehindert wird.

So vielem Widerspruch diese letztere Behauptung, daß nämlich das Sprachenlernen ein Uebel sey, ausgesetzt ist, so willig gibt man dagegen die erstere zu. Am wenigsten haben die Deutschen dagegen einzuwenden; denn sie beschäftigen sich mehr mit Erlernung fremder Sprachen, als irgend eine andere Nation. Ich brauche hier also keinen Beweis zu führen, wie nothwendig es sey, fremde Sprachen zu lernen; aber es ist nicht überflüßig, diese Nothwendigkeit etwas genauer zu bestimmen und ihr die gehörigen Schranken zu setzen. Dies will ich nach Anleitung folgender Fragen zu thun versuchen:

1) Wer muß fremde Sprachen lernen? Natürlich nur derjenige, der sie braucht, dessen Stand, Lebensart, Wohnort, Geschäfte sie ihm nöthig machen. Ich untersuche hier nicht, ob gewissen Classen der Menschen gewisse fremde Sprachen nicht aus Vorurtheil für unentbehrlich gehalten werden. Wenn das Vorurtheil allgemein und verjährt ist: so können wir nichts dagegen ausrichten, was auch die Vernunft für Gründe anführen mag. Dies ist z. B. der Fall mit dem Hebräischen für Prediger und mit dem Französischen fürs Frauen-

zim-

zimmer. Jene werden immer Hebräisch, diese immer Französisch lernen, wenn gleich der Nutzen dieser Sprachen für sie nicht sehr erheblich ist.

2) Was für fremde Sprachen muß man lernen? Wenn der Verkehr der Nationen mit einander der Grund ist, warum man überall fremde Sprachen lernt: so wird dadurch auch zugleich bestimmt, was für welche man zu lernen hat. Man lernt nämlich zunächst und allgemein die Sprache der Völker, mit welchen unsere Nation und die meisten cultivirten Nationen den meisten Verkehr haben. Ich nehme Verkehr hier in der vielumfassenden Bedeutung, wo es nicht bloß Handel und Wandel u. dgl. sondern auch Mittheilung von Kenntnissen bedeutet. In diesem Sinn hatten die Römer Verkehr mit den Griechen; wir haben ihn besonders mit Franzosen, Engländern, Italienern, Spaniern. Also haben wir vorzüglich die Sprachen dieser Völker, besonders der beiden erstern, uns bekannt zu machen, als von welchen wir am meisten gelernt haben und lernen können. Dann folgen die Sprachen der übrigen, itzt blühenden europäischen Nationen, und für einen Theil der Nation, nämlich für die Gelehrten,

auch

auch die todten Sprachen der alten Griechen und Römer.

3) Bis zu welchem Grad der Vollkommenheit muß man fremde Sprachen lernen? Hier kömmt es auf die lernenden Subjecte und auf ihre Absicht an. Mancher kann sich begnügen eine fremde Sprache bloß zu verstehn, und zwar nur in dem Grade zu verstehn, als es zu seinen Geschäften nöthig ist. In diesem Fall sind z. B. viele Kaufleute. Andere müssen sie auch sprechen, und wiederum Andere auch schreiben können; und beides, das Sprechen und das Schreiben, hat wieder seine Grade der Vollkommenheiten, von welchen nicht jeder die höchsten zu erreichen braucht. Diese höchsten Grade sind: fehlerfrei sprechen, und regelrecht und schön schreiben.

4) Wann muß man fremde Sprachen lernen? Eigentlich sollte dies nur erst geschehen, wann der gehörige Unterricht in der Muttersprache und in den nöthigen Sachkenntnissen gegeben worden. Denn da durch die Erlernung unbekannter Ideenzeichen der allgemeine nützliche Ideenvorrath nicht vermehrt und verbessert, vielmehr diese Vermehrung und Verbesserung gehindert wird: so sollte jene Erlernung nur als ein

un-

unter gewissen Umständen nothwendiger Zusatz zu der übrigens vollendeten Erziehung und Unterweisung angesehen und also hinterher betrieben werden. Weil sie aber bisher für weit mehr als Zusatz, für ein wesentliches Stück der Geistesbildung angesehn wird, und alle Schuleinrichtungen bisher darnach gemacht sind: so müssen wir, so lange das so bleibt nicht vergeblich wider den Strom schwimmen wollen, und müssen durch Methode so viel möglich das wieder gut zu machen suchen, was wir in der Sache selbst nicht ändern können, ob wir es gleich der Jugend nachtheilig finden.

5) In welcher Ordnung muß man die fremden Sprachen lernen? Ich für mein Theil setze ohne Bedenken für Jedermann, selbst den künftigen Gelehrten nicht ausgeschlossen, die lebenden Sprachen früher, als die todten; und unter den lebenden die französische oben an. Hier sind meine Gründe.

Weil man in den Jahren, wo die Erlernung fremder Sprachen gewöhnlich ihren Anfang nimmt, noch nicht wissen kann, ob ein Knabe künftig den gelehrten oder einen andern Stand wählen werde: so ist es besser, ihn erst lebende Sprachen, und unter diesen zuerst diejenige lernen

nen zu lassen, die wegen der Allgemeinheit ihres Gebrauchs und Nutzens auf diesen Vorzug mit Recht Anspruch macht. Das Latein des künftigen Gelehrten verliert nichts dabei, wenn es hinter dem Französischen hergelernt wird; und das Französische, wobei man aus mancherlei gegründeten und ungegründeten Ursachen aufs Sprechen besondere Rücksicht zu nehmen hat, gewinnt dabei, wenn man es die Jugend zuerst und früh lernen läßt. Welche Sprache auf das Französische folgen müsse, läßt sich im Allgemeinen nicht bestimmen. Der künftige Kaufmann wird wol das Englische, Italienische, Spanische, u. s. w. wählen; der künftige Gelehrte kann, wenn er nicht etwa noch das Englische vorausschicken will, gleich zum Latein übergehn; und so ein jeder nach seiner Bestimmung und nach den Umständen.

Dies ist es, was ich über die Nothwendigkeit der Erlernung fremder Sprachen im Allgemeinen zu bestimmen gefunden habe. Wie gesagt, ich fürchte hier wenig oder gar keinen Widerspruch; desto mehr aber bei der folgenden Behauptung, daß die Erlernung fremder Sprachen ein Uebel sey.

Und

Und doch ist sie das, muß es seyn, wenn sie

a) den Ideenvorrath der Jugend nicht nur nicht vermehrt und verbessert, sondern

b) dieser Vermehrung und Verbesserung Hindernisse in den Weg legt, und die dazu nöthige Zeit und Kraft raubt; und dadurch

c) schuld an dem fortdauernden Mangel einer allgemeinern Aufklärung ist.

Was den ersten Punct betrift, so muß ich mich vor einem vielleicht möglichen Misverständniß verwahren. Ich behaupte nicht, daß der Inhalt eines in einer fremden Sprache geschriebenen lehrreichen Buchs der Jugend nicht nützlich sey; sondern nur dies, daß die fremde Sprache nichts zu dem Nutzen des Inhalts beitrage; daß also dasselbe Buch, in einer guten Uebersetzung gelesen, wenigstens eben so viel Nutzen stifte. Wenn also diejenigen, die innern und äußern Beruf haben, fremde Sprachen gründlich zu lernen, nur für gute Uebersetzungen sorgen: so können wir übrigens, wenn wir allenfals an den Originalschätzen unserer Muttersprache nicht genug haben, welches oft der Fall seyn kann, uns auch noch die guten Producte der Ausländer unentgeltlich zu Nutze machen, ohne etwas Erhebliches dabei zu verlieren.

Man

Man wird doch nicht vergessen, daß ich, wenn von irgend einer Art des Unterrichts und ihrer Verbesserung die Rede ist, immer die gewöhnlichen Köpfe, den Mittelschlag der Menschen, in Gedanken habe, um derentwillen allein es nöthig ist, über Materie und Form des Unterrichts nachzudenken, um das Zuträglichste ausfündig zu machen. Die Genies helfen sich selbst, deren Unterricht mag beschaffen seyn, wie er will; und den ganz Schwachen kann kein Mensch und keine Methode in der Welt helfen.

Ich schaue umher, um etwas zu finden, daß der Erlernung fremder Sprachen, als Vermehrung und Verbesserung des Ideenvorraths, mit Grund könne angerechnet werden, und man bietet mir folgendes an:

1) Die Wörter der fremden Sprachen selbst, als so viel neue Ideen. Um einen Wortstreit zu vermeiden, will ich das gelten lassen, wenn man mir, wie ich hoffe, dagegen einräumt, daß diese Ideen keine Begriffe (Notionen) sind, zur Bildung des Verstandes und der Vernunft nichts beitragen, sondern bloß das Gedächtniß und die Imagination füllen. Wenn ich sechs Klocken hintereinander neun schlagen höre, so be-

bekomme ich freilich sechs Ideen von dem sechsfachen Klang der Klocken; aber bei dem allen erfahre ich doch weiter nichts, als daß es neun Uhr ist. Wenn ich in sechs verschiedenen Sprachen zu sagen weiß: Erkenne dich selbst! so thue ich dadurch nicht den geringsten Schritt, ich will nicht sagen zur Erkenntniß meiner selbst, sondern nur zur Erklärung des Sinns dieser Worte. Was ich bisher der Kürze wegen Ideenvorrath genannt habe, das ist wie ein wirkliches Vermögen, wofür ich Ländereien kaufen, Häuser bauen, kurz mir die Bedürfnisse und Bequemlichkeiten des Lebens verschaffen kann. Jene Wortideen aber sind nur die Bezeichnung meines Vermögens in ausländischen Münzsorten. So wenig nun ich mein Vermögen an Geld vermehre, wenn ich es gleich in allen Münzsorten aller Völker zu benennen weiß: so wenig vermehre ich auch mein Vermögen zu denken, wenn ich Gedanken in noch so viel Sprachen auszudrücken, oder darin ausgedrückt zu übersetzen weiß — Aber hier kömmt ein Anerbieten, das sich nicht so ganz von der Hand weisen läßt:

2) „Wenn gleich nicht alle Wörter fremder Sprachen Anlaß zum Denken geben, so

thun es doch sehr viele, doch alle die, deren figürliche Bedeutungen von einer ersten eigentlichen Bedeutung nach gewissen Gesetzen der Ideenverbindung entstehen. Diese Gesetze, diesen Gang der Ideen kennen zu lernen, ist ein Geschäft und eine Uebung des Verstandes und muß also denkenden Köpfen die Erlernung der Sprachen sehr empfehlen."

Freilich denkenden Köpfen wol, und unter ihnen besonders solchen Köpfen, die gerade diesen Stoff des Denkens lieben. Aber ihrer sind nicht viele, und das Knabenalter, welchem man bisher das Sprachenlernen angewiesen hatte, ist am wenigsten zu dieser Verstandesübung aufgelegt und geneigt. Sie bleibt bei ihnen gemeiniglich bloßes Gedächtnißwerk. Wenn ihr Gedächtniß gut ist, so können sie vielleicht alle Bedeutungen des Worts legere in der Ordnung behalten, worin sie Scheller vortreflich unter einander gestellt hat; aber ihr Verstand hat nichts dadurch gewonnen, sie sehen Schellers bindendes Weil, Daher u. dgl. nicht ein. Ist ihr Gedächtniß nicht so außerordentlich, so behalten sie die verschiedenen Bedeutungen des Worts legere nur vermittelst des Zusammenhangs in den Stellen, wo sie vorkommen. Damit

mit muß man bei den meisten zufrieden seyn. Einem Knaben, besonders von der gewöhnlichen Gattung, darf man beim Anfang des Sprachenlernens keine Verstandesübung zumuthen, die nur einem grammatisch-philosophischen Kopf, der schon der Sprache mechanisch mächtig ist, Nutzen und Vergnügen schaft.

„Aber, wird man sagen, was man beim Anfang des Sprachenlernens nicht thun darf, das wird doch seinen Nutzen haben, wann der Knabe über die Anfangsgründe hinweg ist, und nun in der fremden Sprache Bücher mit Verstand lesen soll.“ Ja, es wird Nutzen haben, besonders für eine gewisse Gattung philosophischer Köpfe, für die Sprachgenies; auch für die — welche zwar immer aus dieser Classe genommen werden sollten — deren Bestimmung es künftig seyn wird, uns den oft dunkeln Sinn vieler Schriften des Alterthums und späterer Zeiten zu enthüllen. Hingegen für den großen Haufen der Lernenden, deren geringe oder zu andern Zwecken verliehene Geistesgaben ihnen das Studium fremder Sprachen zu schwer und unangenehm, und deren Bestimmung es ihnen entbehrlich macht, ist, nach meiner Erfahrung, dieser Nutzen sehr geringe. Ihr Verstand be-

darf anderer Uebungen, solcher, wozu der Stoff aus dem täglichen Leben hergenommen ist, und die wieder auf das tägliche Leben Beziehung haben; wodurch also der sogenannte Hausverstand gebildet wird, über welchen hinauszugehn nicht Vielen gegeben ist. Sprachphilosophie aber führt schon über das tägliche Leben und den gemeinen Verstand hinaus, in eine Ideenwelt, von welcher die sinnliche zu weit entlegen ist, als daß der an dieser klebende sinnliche Mensch in jener mit Vergnügen und Nutzen verweilen sollte. Wenn ja ein philosophisches Sprachstudium mit dem großen Haufen der Lernenden getrieben werden soll, so muß es sich doch, auf die Muttersprache beschränken. Diese gibt Stoff genug dazu für die Meisten, und bringt diejenigen, die weiter gehn wollen und können, ein gutes Stück vorwärts auf den rechten Weg.

3) Noch rühmt man sehr den Vortheil, den die Geistesbildung der Jugend von der Kenntniß der Bestandtheile einer Sprache ziehen soll, und von der Kenntniß und philosophischen Erlernung der Regeln, nach welchen diese Bestandtheile modificirt und zusammengefügt werden. Ich räume ein, daß auch dieser Theil der Sprachphilosophie seinen Nutzen habe,

wenn er zu rechter Zeit, auf die rechte Art, und mit den rechten Subjecten getrieben wird. Aber das Knabenalter ist nicht die rechte Zeit, weder das mechanische Auswendiglernen, noch das scheinbar-philosophische Selbstfinden der Regeln ist nicht die rechte Art, und der größere Theil der lernenden Jugend sind nicht die rechten Subjecte. Für diese letztern braucht es auch keiner fremden Sprachen, um das Lehrgebäude einer Sprache kennen zu lernen. Die Muttersprache ist dazu hinreichend, und in und an der Muttersprache kann ihnen dieser Unterricht am faßlichsten gegeben werden.

Durch das bisher Gesagte, was im ersten Abschnitt weitläuftiger ausgeführt ist, habe ich darzuthun gesucht, daß die Erlernung fremder Sprachen den Vorrath allgemeinnützlicher Ideen nicht vermehre, und die Verstandeskräfte der Jugend überhaupt nicht sonderlich übe und schärfe. Itzt habe ich zu beweisen, daß die Erlernung fremder Sprachen der Vermehrung und Verbesserung des allgemeinnützlichen Ideenvorraths Hindernisse in den Weg lege, und die Erwerbung allgemeinnützlicher Fertigkeiten verspäte oder gar, während der Schuljahre, unmöglich mache.

Allgemeinnützliche Kenntnisse sind z. B. mathematische, historische, geographische, ökonomische, merkantilische, moralische, anthropologische u. dgl. Gemeinnützige Fertigkeiten sind z. B. gut schreiben, rechnen, in der Muttersprache schriftlich und mündlich gut vortragen, u. s. w.

Wer die Flüchtigkeit der Jugend, ihre Abneigung vor Geistesbeschäftigungen, die sitzend getrieben werden müssen, und andere Hindernisse des Unterrichts kennt, und zugleich den großen Umfang jener gemeinnützigen Kenntnisse und Fertigkeiten, nebst der Kürze der gewöhnlichen Lernzeit in Erwägung zieht: der wird leicht zugeben, daß man keinen Augenblick zu verlieren habe, wenn man seine Zöglinge zu wohlgesinnten, verständigen, brauchbaren und beliebten Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft bilden will, und daß man also aus dem Unterricht sorgfältig Alles ausschließen müsse, was nicht geradezu auf diesen Zweck führt. Diese Ausschließung wird die fremden Sprachen besonders treffen, denn sie tragen nur unter gewissen, oben genannten, Bedingungen zur Erreichung dieses Zwecks mit bei, dahingegen jene allgemeinnützlichen Kenntnisse und Fertigkeiten unbedingt nothwendig sind. Dann kostet die

Er-

Erlernung fremder Sprachen außerordentlich viel Zeit. Sie kostet um destomehr Zeit, je weniger Lust die Jugend gewöhnlich dazu hat. Daß sich dieses so verhalte, kann ein Jeder erfahren, der in Sprachen unterrichtet. Auch läßt sich leicht begreifen, warum es so ist. Der jugendliche Geist strebt nach Erweiterung seines sinnlichen, intellectuellen und moralischen Erkenntnißvermögens. Was ihn daran hindert, ist ihm unangenehm. Nun erfährt er nichts neues von dieser Art, wann er z. B. hört, wie Pferd, Esel, Fuchs ꝛc. in einer fremden Sprache heißt. Er fühlt gar kein Bedürfniß, dies zu wissen, hingegen destomehr Bedürfniß, zu erfahren, wie diese Thiere auswendig und inwendig aussehn, was sie für Naturtriebe und Kunstfertigkeiten haben, wie und wovon sie sich nähren, wozu man sie brauchen könne u. s. w. Wenn man nun die Wißbegierde der Jugend hierin nicht befriedigt, sondern sie statt dessen lehrt, wie diese Thiere z. B. auf Latein heißen, cujus generis ihre Benennungen sind, wie der Genitiv, Dativ ꝛc. heißt u. dgl. so ist ihr dabei ungefähr zu Muthe, wie es einem Hungrigen seyn würde, dem man eine zugedeckte Schüssel mit Essen hingäbe mit dem Befehl, sie

nicht zu öfnen, nicht daraus zu essen, sondern sie vor sich herum zu drehen, ihren Diameter, ihr Gewicht, ihren Flächeninhalt ꝛc. zu berechnen. So unwillig und verdrossen der Hungrige an diese Arbeit gehn würde, mit eben so vielem Widerwillen lernt der größere Theil der Kinder fremde Sprachen. Von diesem Widerwillen schließe man auf die Zeit und Kraft, die dabei verloren gehn, und der Erwerbung obgedachter gemeinnützger Kenntnisse und Fertigkeiten entzogen werden. Gewöhnlich nehmen die Sprachen zwei Drittel der Schulzeit hin. Wer zwei Stunden mit Verdruß lernt, der wird zu der dritten, deren Beschäftigung ihm an sich sonst vielleicht angenehm wäre, auch nicht viel Lust und Kraft mitbringen. Die Idee des Unangenehmen verbindet sich bald mit allem Lernen, wenn ein großer Theil der Lehrstunden in einem sehr unbehaglichen Zustande verbracht wird. Die Muthlosigkeit, die aus dem wahrgenommenen und von den Lehrern oft vorgerückten schlechten Fortgang nach und nach entsteht, trägt auch das Ihrige bei, nicht nur die Sprachen, sondern mit ihnen zugleich andere Lehrgegenstände Vielen so verhaßt zu machen, daß endlich, wo nicht aller Wißtrieb erstickt wird,

doch die Fähigkeit, auf dem gewöhnlichen Schulwege, selbst nach einer guten Methode, etwas zu lernen, ganz verloren geht. Mir sind davon mehrere Beispiele bekannt, und wenn alle, die da sind, bekannt wären: so würden selbst diejenigen, die von dem Sprachenlernen sehr günstig urtheilen, auf Einschränkung desselben antragen.

Aus diesen so gemisleiteten und gegen alle Cultur des Geistes so gleichgültig gewordenen Geschöpfen werden nachher alle Stände in der menschlichen Gesellschaft besetzt. Darf man sich noch wundern, daß die Aufklärung bisher so wenig Land gewinnen konnte? daß sie nur in den Köpfen derer anzutreffen ist, die die Natur größtentheils selbst erzog, und oft in so geringem Grade sich bei denen findet, die sie, wegen der Mittelmäßigkeit ihrer Talente, hauptsächlich dem Unterricht verdanken sollten? Wenn dieser, anstatt den Verstand anzubauen, nur das Gedächtniß mit Wörtern zu füllen sucht; wenn er, ungeachtet des längst bekannten Sprichworts, welches das Gegentheil fodert, nur für die Schule, nicht für das Leben eingerichtet ist: so mag er noch so alten Ursprungs seyn, und noch so viel gelehrte Vertheidiger in unsern

Zeiten haben, er bleibt fehlerhaft, und einer seiner wesentlichsten Fehler, woraus die übrigen zum Theil entspringen, bleibt die Beschützung des zeitverderbenden, gar zu allgemein und verkehrt getriebenen Sprachenlernens.

Unter allen fremden Sprachen, die uns an der vollständigen Erlernung unserer eignen und folglich an der Erwerbung gemeinnütziger Kenntnisse und Fertigkeiten bisher gehindert haben, ist keine, die von dieser Schuld so viel zu tragen hätte, als die lateinische. Von ihr muß ich daher besonders reden, um an der Untergrabung ihrer Universalherrschaft, so viel in meinen Kräften steht, zu arbeiten.

Wenn die Erlernung fremder Sprachen überhaupt den eigentlichen und allgemeinen Zwecken des Unterrichts mehr hinderlich als zuträglich und nur unter gewissen Bedingungen nöthig ist, diese Bedingungen aber in Absicht auf das Latein für die Nichtstudirenden ganz wegfallen: so ist die Folge von selbst klar. Laßt uns also dieses zweite **Wenn** hier genauer erwägen.

Man kann den Beruf, Latein, überhaupt fremde Sprachen, zu lernen, in den **innern** und **äußern** theilen. Den innern geben vorzügliche Geistesfähigkeiten, verbunden mit einem

starken, keine Hindernisse scheuenden Triebe, sich an alle Gegenstände des menschlichen Wissens zu wagen, oder auch eine besondere Lust zum Sprachenlernen. Wer wollte einem solchen Kopf, einem Leibnitz, Grotius, Haller, Lessing, Ziel und Maaß des Lernens setzen? Sie sind die eigentlichen Studirenden; wenn sie auch nie eine Universität beziehn; und wo man auch einen solchen Kopf findet, hinter dem Pfluge gehend oder die Gänse hütend, da ist es Pflicht, ihn den Wissenschaften und der Gelehrsamkeit zu vindiciren. Aber wie selten sind diese Köpfe, selbst unter den Studirenden, die doch, wenn Alles in seiner Ordnung ginge, der Ausschuß der bessern Köpfe seyn sollten. Eben so selten muß man sie unter den Nichtstudirenden voraussetzen, die — wenn anders kein äußerer Zwang dabei obwaltet — gewöhnlich auch darum nicht studiren, weil sie sich nicht stark genug und also auch nicht geneigt fühlen, alles das in ihren Kopf zu bringen, was der Studirende wissen muß. Besonders scheuen sie sich vor den Sprachen, und unter diesen vorzüglich vor dem Latein. Unsere Gelehrten wissen es nicht genug, wie verschrieen das Latein unter den Nichtgelehrten ist. Ich kenne Leute, die ein halb Dutzend

neue

neue Sprachen mit leichter Mühe so weit gelernt haben, als sie sie zu ihren Geschäften brauchen, die aber den Gedanken nicht ertragen können, das Latein auch nur bis zu diesem Grade zu lernen. Daran ist nun zwar die gewöhnliche Schulmethode hauptsächlich Schuld, nicht die Sprache an sich. Sie steht aber nun einmal in diesem übeln Ruf; und ich habe es unmöglich gefunden, manche Knaben, die davon gehört hatten, selbst durch eine bessere Methode wieder für das Latein zu gewinnen.

In dieser Lage der Sache, da die Nichtstudirenden dem Latein so abgeneigt sind, fehlt es ihnen also gewöhnlich ganz an dem innern Beruf, es zu lernen. Denn Neigung und Fähigkeit geben diesen Beruf. Abneigung macht verdrossen, schläfrig, und dadurch unfähig. Dieser Abneigung, wenn sie einmal feste Wurzel geschlagen hat, entgegen zu arbeiten, ist fast immer vergebliche Mühe, die Niemand übernehmen wird, der nicht der Meinung ist, daß es für die Nichtstudirenden einen dringenden äußern Beruf zur Erlernung des Lateins gebe. Ob dies der Fall sey, wollen wir itzt untersuchen.

Daß für den Stand der Gelehrten ein solcher Beruf da sey, Latein zu lernen, zieht man so wenig in Zweifel, daß man wol gar behauptet, es lasse sich gar kein Gelehrter ohne Latein denken. Das ist auch richtig, wenn man sich unter einem Gelehrten ein Mitglied einer gewissen Zunft, und das Latein als die festgesetzte Sprache dieser Zunft denkt. Aber in dem Begriff eines Gelehrten an sich liegt doch nicht die Bestimmung, daß er nothwendig Latein wissen müsse. Gelehrte sind eher da gewesen, als gelehrte Zunft und festgesetzte Zunftsprache; oder man müßte annehmen, daß der Name erst mit der Zunft und mit der Einführung ihrer Sprache entstanden sey. Dann aber wäre es eine ganz willkührliche Benennung, die nicht, wie doch sonst jeder Zunftname, in der Sache selbst, in den wesentlichen Eigenschaften eines Gelehrten, ihren Grund hätte. Diese wesentlichen Eigenschaften sind ohne Zweifel seine Vorzüge in Ansehung der Erkenntniß, daß diese nämlich bei ihm entweder dem Umfange nach größer, oder dem Inhalte nach schwerer, wichtiger, oder der Form und Art nach bestimmter, ungewöhnlicher, heller, oder auch alles dieses zusammen sey. Die Zunft und Spra-

che der Gelehrten sind also nur etwas Zufälliges, das bekanntlich nicht bei allen Völkern, und nicht zu allen Zeiten gewesen ist. Ich habe mich schon im vorigen Abschnitt auf den Aristoteles berufen, der ein großer Gelehrter war, aber wahrscheinlich keine als die Sprache seines Landes verstand, wenigstens nichts als diese redete und schrieb. Warum sollte es nicht noch itzt Aristotelesse geben können, die in ihrer Muttersprache so viel oder gar mehr wissen, als der Grieche in der seinigen wußte? Und wenn es ihrer gibt, dürfen wir sie nicht gelehrt nennen, weil sie auf keiner Universität immatriculirt sind, nicht drei Jahr bei Zunftgenossen Collegia gehört haben, und darum von gewissen Aemtern und Geschäften ausgeschlossen sind, zu welchen das Herkommen nur den zunftmäßigen Gelehrten den Zutritt erlaubt?

Wenn sich nun sogar Gelehrsamkeit, d. i. ein Inbegriff von vielen und tiefgeschöpften Kenntnissen ohne Latein denken läßt: um wie viel mehr müssen solche Kenntnisse des Lateins entbehren können, deren Quelle und Zweck unmittelbar das menschliche Leben ist, die sich bloß auf das Practische einschränken, und wozu Sprachen

chen nur in sofern gehören, als sie zum täglichen Gebrauch dienen.

Man nenne mir doch allgemeinnützliche Kunst oder Wissenschaft, deren Erlernung schlechterdings Kenntniß der lateinischen Sprache voraussetzte! Nur verwechsle man nicht Kenntniß einzelner Wörter mit Kenntniß der Sprache. Jeder Bauer weiß und braucht lateinische Wörter, z. B. Advocat, Consistorium, Superintendent, und viel andere; aber darum versteht er doch nicht die lateinische Sprache; braucht sie auch um dieser längst nationalisirten und unentbehrlich gewordenen Wörter willen nicht zu lernen. Man lehre ihn den Sinn und die richtige Aussprache dieser Wörter so, wie mans bei unverstandenen Wörtern seiner Muttersprache, welcher jene schon einverleibt sind, überhaupt macht, und damit lasse mans gut seyn. Auf eben die Art weiß ja Mancher, der keinen griechischen Buchstaben kennt, die griechischen Benennungen der Wissenschaften, als Physik, Metaphysik, Philosophie, Philologie, Botanik, u. s. w. und versteht, was diese Namen sagen wollen.

Wie gesagt, ich kenne unter den allgemeinnützlichen Künsten und Wissenschaften und unter

allen

allen Beschäftigungen der Nichtstudirenden keine, wobei das Latein unentbehrlich oder nur nöthig wäre. Der Schreib- und Rechenmeister, der Feldmesser, der mechanische Künstler, der Kaufmann, der Oeconom, der Baumeister, der Officier, alle diese bedürfen des Lateins nicht, um ihre Geschäfte recht zu treiben, nicht einmal um in der Theorie ihrer Künste und Wissenschaften sich, selbst als Schriftsteller hervorzuthun. Wozu sollte es ihnen nützen? Etwan um lateinische Bücher, die in ihr Geschäft einschlagen, zu lesen? Statt jedes lateinischen Buchs, das man hier nennen kann, getraue ich mir ein eben so gutes und oft besseres in einer der neuern Sprachen zu nennen. Etwan um den Casus zu lernen? Lieber Himmel! welch ein Umweg! Kann man denn das nicht geradezu an und in der Muttersprache lernen? Und lehrt nicht die Erfahrung, daß Viele, die man Jahrelang geübt hat, den lateinischen Casus zu setzen, dem ungeachtet in ihrer Muttersprache Schnitzer über Schnitzer machen? „Das liegt an der Methode," wird man sagen, „wenn diese besser wäre, so würden sie zugleich richtig Deutsch durch Uebung in der lateinischen Grammatik gelernt haben." Gut. Aber nach einer noch

bessern Methode braucht man gar keine lateinische Grammatik, um deutsch zu lernen. Oder ist die Methode nicht besser, die uns Umwege ersparen, Zeit gewinnen läßt? Oder ist es kein Umweg und kein Zeitverlust, um zu wissen, was schonen, segnen, sich befleißigen, überreden, ꝛc. für Casus regieren, erst lernen muß, daß parco, benedico, studeo, persuadeo etc. den Dativ fodern?

Es gibt große Philologen, die behaupten, daß das Sprachstudium überhaupt, besonders aber das Studium der lateinischen und griechischen Sprache, als Sprachen, ohne Rücksicht auf den Inhalt der in diesen Sprachen geschriebenen Bücher, zur formellen Bildung der Seelenkräfte außerordentlich viel, ja mehr beitrage, als alle übrige Arten des Studirens. Wenn dem so wäre, so müßte man freilich das Studium dieser Sprachen allenthalben lassen, wo es ist, und es einführen, wo es noch nicht ist. Aber ich kann mich davon noch nicht überzeugen, und meine Gründe stehen theils im ersten Abschnitt dieser, und theils in meiner Abhandlung von dem Studium der Alten, worauf ich mich hier beziehe, um nicht einerlei Sache zweimal zu sagen. Nur so viel sey mir erlaubt, des

Zusammenhangs wegen hier zu wiederholen. Gewöhnliche Köpfe, deren Lernzeit, wie bei den Nichtstudirenden, gewöhnlich nur kurz ist, und mit dem funfzehnten oder sechszehnten Jahre schon zu Ende geht, sollte man geradezu und vorzüglich in demjenigen üben, was künftig ihr Hauptgeschäft seyn wird; theils zu ihren Nebenbeschäftigungen solche Studien wählen, die eine nahe Beziehung auf das Hauptstudium haben, oder doch von demselben nicht, nach entgegengesetzter Richtung, abführen; oder die im menschlichen Leben überhaupt von ausgebreitetem Nutzen sind; oder wenigstens von der Jugend nicht ungern getrieben werden, wenn man sie nach einer vernünftigen Methode lehrt. So muß z. B. ein zum Kaufmann bestimmter Knabe sein Hauptgeschäft daraus machen, daß er sich einen hohen Grad der Fertigkeit im Schreiben und Rechnen erwerbe, daß er Kenntniß von Geld, von Waaren, von der kaufmännischen Geographie bekomme, daß er es in einigen neuern Sprachen so weit bringe, daß er sie, in Rücksicht auf seine Geschäfte, verstehn, sprechen und schreiben könne. Wenn nun dies nebst dem, was er als Mensch betrachtet, von Religion und Moral wissen muß, seine Lernzeit

etwa noch nicht ausfüllt, sondern man ihm noch ein Nebenstudium zumuthen darf: sollte man dazu wol das philosophisch-grammatische Studium der lateinischen Sprache wählen dürfen? Hat dies eine nahe Beziehung auf seine Hauptbeschäftigung? oder führt es nicht vielmehr gerade davon ab? Oder ist es etwan im menschlichen Leben überhaupt von ausgebreitetem Nutzen? Oder ist es dem jungen Menschen eben so lieb, dieses Studium, daß er sich dazu drängt? Schwerlich mögte dies Alles irgend jemand vom Latein behaupten wollen. Warum treibt mans denn mit künftigen Kaufleuten? Etwan um des großen Einflusses willen, den es auf die formelle Geistesbildung hat? Sollte dieser Einfluß in der That so groß, unter allen Umständen so groß seyn? Ich habe das an einem andern Ort bereits untersucht, und nenne deswegen hier nur eine Wissenschaft, der ich mehr Einfluß auf die formelle Geistesbildung des jungen Kaufmanns, wovon hier die Rede ist, und jedes andern Standes, als dem philosophisch-grammatischen Studium der lateinischen Sprache zutraue. Diese Wissenschaft ist die Geschichte. Eine gute Methode bei einer guten Wahl des Inhalts vorausgesetzt, ist sie die beste Lehrmei-

sterin der Menschen, ist sie jedem Alter, jedem Stande, jeder Fähigkeit angemessen, und verträgt sich, als Nebenbeschäftigung, mit jedem Hauptstudium, indem sie die Seelenkräfte weder zu viel noch zu wenig anstrengt. Man vergleiche die Geschichte mit dem Latein in Ansehung der nähern Beziehung auf irgend ein Studium, des ausgebreiteten Nutzens im menschlichen Leben, und des Reizes für die Jugend — versteht sich, um es nochmals zu sagen, bei einer guten Methode — und wenn man nach dieser Vergleichung dem Latein noch den Vorzug geben kann: so gestehe ich, daß ich nicht weiß, wie man Seelen bilden und Menschen erziehen muß.

Um nichts unberührt zu lassen, wodurch das Lateinlernen der Nichtstudirenden mit einigem, auch noch so schwachen Schein, vertheidigt zu werden pflegt, will ich hier noch auf folgende Punkte antworten:

1) „Das Latein ist die Mutter verschiedener neuern Sprachen. Wer also diese letztern lernen soll, der erleichtert sichs sehr, wenn er vorher Latein lernt.“

Gut. Aber welche Sprache soll ich denn nun vor dem Latein lernen, um dieses zu erleich-

leichtern? Oder braucht etwa das Latein keine Erleichterung? Ist es an sich leichter, als die neuern Sprachen? Redet, ihr Schüler des Lateins! Eure Lehrer sagen mir, daß die neuern Sprachen viel leichter sind, als die alten. Ich für mein Theil glaube das nun zwar nicht so unbedingt. Aber wenns wäre, so müßte man ja billig mit den neuern Sprachen anfangen, weil die gute Methode will, daß man das Leichtere dem Schwerern voranschicken soll. Oder will die gute Methode, daß man hier eine Ausnahme mache? Warum denn gerade hier? „Man muß, sagt mir einer, von dem ichs eben nicht erwartete*), die Sprachen in der Ordnung lernen, in welcher sie entstanden sind und geherrscht haben". Warum das? „Die Seele, sagt er, hat einen Widerwillen gegen Alles, was rückwärts geht". Aber wenn das auch allgemein wahr wäre, so weiß doch die Seele des Knaben, der das Latein hinter dem Französischen her lernt, nicht, daß sie rückwärts geht. Von der Tochter zur Mutter gehts, deucht mich, beim Sprachenlernen eben so gut vorwärts, als von der Mutter zur Tochter.

*) Williams in seiner Abhandlung über die Erziehung, nach der deutschen Uebers. S. 94-98.

Auch reden wir hier nur von Erlernung der neuern Sprachen zum Hausgebrauch solcher, deren Bestimmung nicht erfodert, daß sie dem Ursprung derselben aus den ältern nachforschen, und die Verbindung der neuen Litteratur mit der alten überschauen sollen. Was Williams also seinem Gentleman in dieser Rücksicht, wärs auch mit Grund, zur Pflicht macht, das ist für uns zu dem Zweck, wovon wir reden, keine Regel, sonst müßten wir auch, wie W. thut, noch dem Lateinischen das Griechische vorausschicken. Wir untersuchen hier bloß, ob das Latein, in sofern es nur Erleichterungsmittel zur Erlernung neuerer Sprachen seyn soll, nicht füglicher ganz wegbleiben könne. Mich deucht, ja. Denn wenn ich die Zeit und Kraft, die das Latein kostet, wenn so viel davon gelernt werden soll, daß es die Erlernung neuerer Sprachen erleichtert, addire zu der Zeit und Kraft, die nun die erste hinter dem Latein her zu lernende Sprache doch auch noch kostet, und wenn ich dann diese Summe von Zeit und Kraft auf eine neuere Sprache verwende, die ich die erste seyn lasse: so hoffe ich mit dieser neuern Sprache, ohne vorher Latein gelernt zu haben, eben sobald, wo nicht eher, fertig zu werden, als

ein

ein Anderer, der Zeit und Kraft zwischen ihr und der lateinischen theilt. Gesetzt also, ein Knabe müßte drei Jahr Latein lernen, welches nach der gewöhnlichen Methode nicht viel ist, um es so weit darin zu bringen, daß es ihm nachher beim Französischen gute Dienste leiste; nun müßte er aber auch noch, ich will sehr wenig rechnen, ein Jahr dem Französischen widmen, um desselben so weit Meister zu werden, als ers zu seinen Absichten braucht: so glaube ich, daß er eben so weit, oder gar weiter in dieser letztern Sprache käme, wenn er alle vier Jahr darauf verwendete, ohne überall Latein zu lernen. Dies glaube ich um desto mehr, wenn ich folgende Nebenumstände erwäge:

a) Ein Knabe, der seine künftige Bestimmung und zugleich das weiß, daß dabei das Latein entbehrlich ist, lernt es gewöhnlich mit Widerwillen, in welchem er von andern nicht Latein lernenden Knaben, auch wol Erwachsnen, denen das Latein verhaßt ist, bestärkt wird. Daher lernt er denn auch nicht viel davon, nicht so viel, als nöthig ist, um ihm die neuern Sprachen zu erleichtern.

b) Mit dem Französischen verhält es sich gewöhnlich ganz anders. Dies wird ihm von

Allen als nützlich und Ruhm bringend empfolen, oft gar von solchen, die selbst nicht viel davon wissen. Auch hat mancher Gelegenheit, die ihm beim Latein ganz fehlt, in seiner Eltern Hause oder sonst französisch sprechen zu hören, wobei er manches auffängt, das ihm die Erlernung der Sprache erleichtert.

c) Gewöhnlich wird beim Französischen eine Methode gebraucht, die zwar nicht so philosophisch aussieht, als die man gemeiniglich beim Latein befolgt, die aber dahingegen natürlicher ist und schneller zur Erreichung des Zwecks, der mechanischen Fertigkeit im Verstehen, Sprechen und Schreiben, führt.

Dies Alles bestärkt mich in dem Gedanken, daß vier Jahr allein aufs Französische verwandt, einen Knaben in dieser Sprache weiter bringen werden, als wenn er vorher oder auch nebenher mit Latein geplagt wird; und zwischen diesem und den Französischen seine Zeit theilt.

2) „Ein Wort Latein ziert den Mann,“ ist ein anderer Grund, um dessentwillen Viele auch den Nichtstudirenden das Lateinlernen empfehlen. Aber die Zeiten sind theils nicht mehr, wo es Ehre brachte, seine Gespräche und Schriften mit lateinischen Floskeln zu schmücken; theils

braucht es, um diese Floskeln zu verstehn, nicht des Aufwandes von Zeit und Kraft, den die lateinischen Schulen von ihren Zöglingen fodern. Man kaufe sich irgend einen Tröster, der die gangbarsten Sentenzen, Sprichwörter, Mottos ꝛc. übersetzt und erklärt; und was man denn da nicht findet, das lasse man immerhin unverstanden, und bemühe sich dafür, dasjenige recht zu verstehn, was man von Amts und Berufs wegen wissen muß.

3) „Die lateinische Grammatik liegt bei den Grammatiken der übrigen Sprachen zum Grunde.“ Freilich. Aber dieser Brauch ist ein Misbrauch. Die übrigen Sprachen sollten ihre Grammatiken nicht nach der lateinischen modeln. Die lateinische ist ja nicht die allgemeine Grammatik, die jeder Sprache zum Grunde liegt, sondern sie ist die besondere für die lateinische Sprache. In dieser besondern, in dieser lateinischen Grammatik steckt freilich auch die allgemeine. Aber diese allgemeine steckt auch in der Grammatik meiner Mutterſprache, so wie in der Grammatik jeder Sprache. Wenn ich also eine als allgemeine Grammatik brauchen will, die in einer besondern steckt, so kann ich eben so gut die Grammatik meiner eignen Sprache

oder jeder andern, als der lateinischen dazu nehmen. Will ich aber eine reine allgemeine Grammatik, d. i. eine, die aus den Grammatiken aller Sprachen abstrahirt ist, und blos das enthält, was alle Sprachen gemein haben: so ist das die lateinische so wenig als irgend eine andere. Denn die fünf Declinationen, die vier Conjugationen u. dgl. sind doch nichts weniger als allen Sprachen eigen.

Man kann auch nicht behaupten, daß man darum mit dem Latein anfangen müsse, weil die Eigenheiten der lateinischen Sprache auf ihre Töchter, die Französische und italiänische sich vererbt hätten, denn der Augenschein lehrt, daß diese ihre besondere Wirthschaft in der Grammatik treiben, die im Ganzen mehr mit der deutschen und der übrigen neuern Sprachen Einrichtung, als mit dem Bau der lateinischen Sprache übereinkömmt. Wenn man nun nichts als neuere Sprachen zu lernen hat, so ist es, natürlicher, daß man an einer von diesen, die man ja ohnehin lernen muß, den ersten grammatischen Unterricht bekömt, der sich dann leicht auf andere Sprachen anwenden läßt, als daß man vorher bloß der Grammatik wegen Latein lerne, das man weiter nicht braucht, und

wobei man eine Grammatik lernt, die, wenn man wenig sagt, um nichts anwendbarer auf die neuern Sprachen ist, als jeder neuern Sprache Grammatik selbst.

Dies ist, so viel ich weiß, alles, was man zur Empfehlung des Lateinlernens für Nichtstudirende anzuführen pflegt. Was ich hier und in der Abhandlung vom Studium der Alten darauf geantwortet habe, will ich noch einmal in wenig Worten hier gleichsam unter einen Brennpunct zusammen fassen.:

Die Erlernung des Lateins ist für Nichtstudirende theils entbehrlich theils schädlich.

Entbehrlich, theils weil sie aus Mangel an Zeit und Kraft nicht so weit kommen, lateinische Bücher gehörig zu lesen; theils weil sie, wenn sie auch so weit kämen, doch nichts dadurch gewönnen, indem sie entweder die lateinischen Bücher, deren Inhalt ihnen etwa nützlich wäre, in Uebersetzungen, deutschen, französischen ꝛc. eben so gut, so weit es ihr Zweck erfodert, lesen könnten, theils in neuern Schriften eben das und oft noch was bessers finden, als was sie in lateinischen Büchern suchen.

Auch in Rücksicht auf die Geistesbildung ist die Erlernung des Lateins entbehrlich; denn

das

das Wesentliche derselben bedarf überall keiner Kenntniß fremder Sprachen.

Die allgemeine Grammatik läßt sich aus jeder Sprache so gut, als aus der lateinischen abstrahiren, und wer seine Muttersprache grammatisch gelernt hat, kann nachher mit der Grammatik jeder andern Sprache zurecht kommen. Also ist auch in dieser Hinsicht die Erlernung des Lateins überflüssig.

Kein Unstudirter braucht nach geendigten Schuljahren das Latein zu irgend einem erheblichen Zweck. Und um unerheblicher Zwecke willen es zu lernen ist doch sehr unzweckmäßig gehandelt.

Die Dienste des Lateins bei neuern Sprachen leisten Zeit und Fleiß ohne Latein eben so gut.

Schädlich ist diese Erlernung den Nichtstudirenden vorzüglich darum, weil sie ihnen die Zeit und Kraft raubt, die sie zu zweckmäßigern Studien so nöthig brauchen. Keine noch so gute Methode kann diesen Schaden völlig heben, weil theils der zweckmäßigern Studien in unsern Tagen für jeden Stand so viele sind, theils der Widerwille der Nichtstudirenden gegen das Latein so groß ist, theils ihnen nur

eine kurze Lernzeit verstattet wird, theils eine Sprache mehr, für solche, die überhaupt nicht gern Sprachen lernen, und das sind die meisten, schon einen beträchtlichen Unterschied macht, und dem Hauptstudium mehr Abbruch thut, und weniger zu Statten kömmt, als jedes andere Nebenstudium, das nicht Sprache ist.

So hab ich denn in Ansehung der Gründe, mit welchen ich das Latein aus dem Unterricht der Nichtstudirenden verwiesen habe, mir wenigstens Gnüge gethan. Ob auch den Gegnern dieser Meinung, ob auch dem Publicum? Das muß die Zeit lehren. Einen Einwurf sehe ich itzt schon vorher, auf den ich also gleich antworten will.

„Wenn auch Nichtstudirenden das Latein entbehrlich wäre, kann man denn so bestimmt wissen, wer studiren oder nicht studiren wird? Aendern nicht manchmal die Eltern oder die Kinder ihren ersten Entschluß? Wenn nun, in diesem Fall, einer kein Latein gelernt hat, wie kömmt er da zurecht?“

Antwort: Er lernt es noch, lernt es hinter all den guten Sachen her, die er in einer wohl-

wohleingerichteten Schule für Nichtstudirende bisher getrieben hatte, und lernt es darum leichter, schneller. Ich wünschte, daß alle Studirende diesen Weg gingen. Meiner Meinung nach liegt es nicht in der Natur der Sache, sondern in Vorurtheilen und darauf gegründeten Einrichtungen, daß Studirende vom Latein den Anfang des Lernens machen müssen. Wenn das Latein, vorher gelernt, nachher bei andern Sprachen Dienste thut, so thun diese andern Sprachen, wenn sie vorher erlernt werden, dem Latein nachher die nämlichen Dienste. Wenn der Inhalt der lateinischen Bücher eine Vorbereitung auf das leichtere Verstehen neuerer Schriften ist: so ist der Inhalt dieser neuern Schriften eine noch bessere Vorbereitung, um den Inhalt der lateinischen zu verstehn. Denn der Anfang des Lernens wird in allen Stücken immer am natürlichsten von dem gemacht, was itzt, was um und neben uns ist. Von da geht man denn mit Vergnügen und Nutzen in die Vorwelt zurück, und sieht, wie es ehmals gewesen. Wer mit seinem Hause, seinem Orte, seinem Lande recht bekannt ist, der geht erst mit Nutzen auf Reisen; und ist das Lesen der Alten etwas anders als eine Reise in entfern-

fernte Zeiten, wozu man sich durch Bekanntschaft mit den gegenwärtigen vorbereiten muß?

Die Gegner sind noch immer nicht befriedigt. „Es gibt gewisse Dinge, sagen sie, die durchaus in der Kindheit gelernt werden wollen, weil in reifern Jahren das Gedächtniß zu schwach und der Verstand zu stark dazu wird. Zu diesen Dingen gehören überhaupt Sprachen, und unter den Sprachen besonders das Latein. Wer dies nicht früh lernt, der wird es nie recht, nie gründlich lernen."

Ich müßte mich sehr irren, wenn nicht dieser Einwurf größtentheils auf ganz oder halb falschen Voraussetzungen beruht.

Es ist wahr, daß gewisse Dinge am füglichsten in der Kindheit gelernt werden. Aber was sind das für Dinge? Außer den moralischen Dispositionen, Gewohnheiten und Fertigkeiten, von deren Erwerbung hier nicht die Rede ist, sind es nur diejenigen, wobei es vorzüglich mit auf die Geschmeidigkeit körperlicher Gliedmaßen ankömt, z. B. Musik, Tanzen, Schreiben, Zeichnen.

Es gibt andere Dinge, die man zwar auch in der Kindheit lernen kann, aber in einem reifern Alter eben so gut lernt. Dahin rechne ich

die

die fremden Sprachen. Wer diese der Kindheit ausschließend anweiset, der setzt dabei gewisse Methoden als nothwendig voraus, die er bei Erwachsnen unschicklich findet, und die diese sich nicht würden gefallen lassen. Eine dieser Methoden ist: unverstandne Wörter und Regeln auswendig lernen lassen; eine andere: zu diesem Auswendiglernen die Lehrlinge mit Zwang und Schlägen anhalten. Freilich lassen sich diese Methoden nicht bei Erwachsnen anwenden; aber bei Kindern sollten sie eben so wenig gebraucht werden; denn sie wirken da auch nichts Gutes, und das Sprachenlernen geht ohne sie viel besser von Statten. Aller Vortheil, den Kinder vor Erwachsnen beim Sprachenlernen voraus haben, mögte etwa darin bestehn, daß die fremden Töne leichter in ihrem Gedächtniß haften. Aber dafür haben die Erwachsnen denn wieder den, wie ich glaube, überwiegenden Vortheil, daß ihr geübterer Verstand dem Gedächtniß zu Hülfe zu kommen weiß; daß sie sich aus den vorkommenden einzelnen Fällen leichter Regeln abstrahiren, und diese wieder zum Behalten ähnlicher Fälle nutzen; daß sie die Analogien zwischen ihrer eignen und der fremden Sprache leichter gewahr werden, und dadurch in der letz-

tern

tern schnellere Fortschritte machen; daß sie endlich mit Vorsatz und um eines bestimmten Zwecks und Nutzens willen, den sie deutlich vor Augen haben, also mit mehr Anstrengung, mit mehr Erfindsamkeit in Rücksicht auf Gedächtnißhülfen, die fremde Sprache lernen, wodurch sie ebenfalls dieselbe leichter in ihre Gewalt bringen. Ein so constituirter Erwachsner lernt sicher die Sprache eben so schnell, und ich denke, ceteris paribus, schneller, als ein Kind; und von einem solchen Erwachsnen ist ja hier nur die Rede.

Wer unter den fremden Sprachen besonders das Latein dem Knabenalter anweiset, der steht in dem Wahn, daß das Latein, sowol der Materie als der Form nach, die Grundlage bei Erlernung der übrigen fremden Sprachen sey und seyn müsse. Sey, das ist bisher wahr, weil man es bisher dazu macht, weil man mit dem Latein anfängt; aber seyn müsse, davon kann ich mich nicht überreden. Meine Gründe hab ich schon angegeben.

III.

Abwägung der Gründe für und wider das Lateinschreiben, als eine allgemeine Uebung für alle und jede Studirende.

Herr D. C. Gedicke und Herr P. Stuve, zwei völlig sachverständige Männer, wie Jedermann weiß, haben schon vor nicht langer Zeit Schriften über diese Materie gewechselt, und sie, obgleich einer den andern nicht zu seiner Meinung brachte, vielleicht erschöpft. Wenn das aber auch seyn sollte, so werden doch Manche nicht abgeneigt seyn, noch die Stimme eines dritten, und auch in diesem Werk eine Stimme über diesen so streitigen Punct zu hören, da eine allgemeine Revision Alles unter ihre Prüfung ziehn muß, was auf das Stndienwesen Beziehung hat, und am wenigsten etwas von Erheblichkeit übergehn darf.

Ich habe die hieher gehörigen Schriften beider Männer zwar gelesen, habe sie aber itzt nicht bei der Hand, auch nicht mehr im Kopf. Das, was ich bei ihnen fand, hat sich mit dem, was ich von Zeit zu Zeit theils bei Andern über eben diese Sache las, theils selbst dar-

darüber dachte, so vermischt, daß ich itzt nicht weiß, was ihnen oder andern oder mir gehört. Ihre Schriften dienen also auch meinen Gedanken nicht zum Leitfaden, sondern diese gehen ihren eigenen natürlichen Gang, den ihnen das Thema vorschreibt. Laßt uns sehn, was sie auf diesem Wege herausbringen.

Zuerst müssen wir unter uns einig seyn, was für ein Lateinschreiben wir hier meinen. Es ist von demjenigen die Rede, was zur lateinischen Schriftstellerei vorbereitet, nicht von demjenigen, was bloß auf das leichtere und richtigere Verstehen lateinischer Schriftsteller abzweckt, und wol kaum den Namen des Lateinschreibens verdient. Wenn mans indessen so nennen will: so bezweifle ich den eben genannten Nutzen dieses Lateinschreibens so wenig, daß ich es im folgenden Abschnitt mit, als einen nothwendigen Theil, zu derjenigen Methode rechne, die ich für die beste halte.

Aber für desto unnöthiger und entbehrlicher, ja so gar für schädlich halte ich dagegen jenes auf lateinische Schriftstellerei vorbereitende Lateinschreiben in den Schulen, besonders wenn es sich auf jeden Studirenden erstrecken, wenn es

ein eigentliches besonderes, als ein Hauptzweck getriebenes Studium seyn soll.

Zu einem solchen Schulstudium kann man mit Recht nur das wählen, was allen Schülern itzt oder künftig nützlich, itzt oder künftig unentbehrlich ist.

Man denke sich einmal diese Alle, die die Schulen füllen. Hier sitzen die künftigen Prediger, Schullehrer, Richter, Advocaten, Aerzte, Universitätslehrer, und Mitglieder von Academien der Wissenschaften durch einander. Noch gehen Alle auf Einer Bahn; die Scheidewege fangen erst nach geendigten Schuljahren an. Werden sie die gemeinschaftliche Bahn leichter und ersprießlicher durch Lateinschreiben vollenden? Führen die Scheidewege nothwendig zur lateinischen Schriftstellerei? Dies sind die Fragen, die wir zu untersuchen haben.

Das Lateinschreiben erleichtert den Schulunterricht so wenig, daß es ihn vielmehr ansehnlich erschwert.

Man denke sich hier wieder den gemischten Haufen der Schüler in Rücksicht auf die Verschiedenheit der Fähigkeiten. Man theile sie, nach einer Absonderung, die die Natur selbst gemacht hat, vor der Hand und zu gegenwärti-

tigem Behuf, nur in zwei Classen, wovon die eine die wenigern, nämlich die Sprachköpfe, die andern die ungleich mehrern, die, welche keine sonderliche Fähigkeit zum Sprachenlernen haben, in sich faßt. Man bedenke noch, daß die Sprachköpfe es nicht alle in gleichem Grade, nicht alle in dem Grade sind, der erfodert wird, eine fremde noch dazu eine todte Sprache, meisterhaft zu schreiben.

Nun erwäge man die Schwierigkeiten, die auf Seiten der Schüler sowol als der Lehrer einen Unterricht begleiten müssen, der allen gegeben wird und nur dem kleinsten Theil angemessen ist; der einigen Wenigen zu gute kömmt und forthilft, indeß er die meisten, die auf eben der Bahn wandeln, ermüdet, und sie trostlos zurückläßt. In welches Gedränge kömmt hier ein gutmüthiger Lehrer, wenn er Allen zeigen soll, was nur Einigen sichtbar ist; wenn er Alle zu einem Wettlauf auffordern muß, zu dem nur die Wenigsten Kraft und Lust haben; wenn er immer rufen soll, ohne gehört, immer erklären soll, ohne verstanden zu werden; wenn er dem größern Theil seiner Schüler eine Nahrung einzwingen soll, wonach sie nicht hungert und die ihnen nicht gedeihet; wenn er strafen soll, wo

nichts verschuldet; reizen, wo keine Reizbarkeit ist, und wo am Ende alles Strafen und alles Reizen vergeblich angewandt wird.

Daß die Schüler, die keinen Sprachkopf haben, eben so schlimm daran sind, als ihre Lehrer, folgt von selbst. Weil sie ohne Beistand und wider Willen der Minerva arbeiten sollen, so arbeiten sie ungern und mit schlechtem Erfolg. Das fühlen sie mit Verdruß, und diesen Verdruß vermehren die Verweise des Lehrers. Diesen Verdruß bringen sie denn auch mit zu andern Beschäftigungen, die ihnen sonst an und für sich lieb gewesen seyn würden, bleiben auch darin zurück, und fühlen darüber, und über die auch hier wiederholten Strafen des Lehrers neuen Verdruß.

Wie sehr wird nun dem Lehrer sowol als dem Schüler eine Schule zur Plage, wo beide sich einander zur Last sind, sich einander mismüthig machen und sich immer mit dem Wunsch sehen, daß sie sich doch bald nicht mehr sehen mögten!

Ich weiß, daß man dies für Uebertreibung halten wird. Die Freunde hergebrachter Gewohnheiten und Einrichtungen sind gleich mit diesem Vorwurf bei der Hand, wenn man die

übeln

übeln Folgen derselben in ihr gehöriges Licht stellt. Und nicht nur solche Anhänger der väterlichen Weise des Lateinschreibens, die selbst nie oder schon lange nicht mehr in Schulen gearbeitet haben, und also nicht wissen, was da vorgeht, werden mich tadeln, sondern selbst Schulmänner, selbst Schulmänner von Einsicht, die die Bedürfnisse der Menschheit überhaupt und unserer Zeiten insbesondere kennen, werden hier zum Theil meine Gegner seyn. Ich rechtfertige meine Behauptung nur gegen diese letztern und gebe ihnen zu erwägen:

Erstlich, ob sie bisher auch scharf genug, die Folgen und Wirkungen ihrer Methoden und Einrichtungen bei sich und ihren Schülern beobachtet haben? Ob sie sich nicht etwan in Ansehung der Ursachen derjenigen großen Unbehaglichkeit täuschen, die sie doch bei Befolgung jener Methoden und Einrichtungen oft an sich und an ihren Schülern spüren, derjenigen Beschwerden des Lehrens und Lernens, wovon sie sich und ihre Schüler doch manchmal sehr gedrückt fühlen müssen und zu fühlen nicht leugnen?

Hat man eine Art von Kenntnissen, hat man gewisse Methoden einmal lieb gewonnen und es in ihnen zur Fertigkeit gebracht; ist man an

gewisse Einrichtungen in der Jugend schon als Schüler und nachher als Lehrer lange gewöhnt; ist man bei diesen Einrichtungen oder vermeintlich durch dieselben der Mann geworden, der man ist; haben solche Einrichtungen das Verjährungsrecht, die öffentliche Autorität des Staats und die Einstimmung gelehrter, verständiger und berühmter Männer für sich: so ist es natürlich, daß selbst ein denkender Schulmann entweder überall nicht darauf verfällt, itzt erst die Wirkung solcher Einrichtungen zu untersuchen, oder wenn er darauf verfällt, daß er seinen Blick doch nicht tiefer eindringen läßt, als nöthig ist, um eben das beruhigende Resultat herauszubringen, was bisher zum Grunde der Einrichtung gedient hat. Wer wird denn gern etwas finden, das ihn beunruhigte, und ihn nöthigte, einen ungewöhnlichen, ihm selbst fremden, ungebahnten, mit mancherlei gesehenen und ungesehenen Hindernissen besäeten, dem Herkommen oft gerade entgegenlaufenden, vom Staat nicht nur bisher nicht, sondern auch vielleicht in Zukunft nicht begünstigten Weg einzuschlagen, auf dem er viel Tadler und wenig oder keine Nachfolger, zwar nicht die bekannten Schwierigkeiten der alten Wege, aber dafür

andere unbekannte, und dadurch vielleicht größere und abschreckendere anzutreffen fürchten muß? So begnügt man sich — und das ist sehr menschlich — mit einem oberflächlichen Blick; man beruhigt sich, aus Furcht vor Unruhe, bei dem, was dieser Blick findet, d. i. bei den Gründen, wodurch der Schlendrian begünstigt und aufrecht erhalten wird; man nimmt die ältern Menschen, unsere Vorfahren, für die weisern, gelehrte Männer für verständige, verständige für sachverständige, und berühmte Männer für beides, die Sanction des Staats für die Autorität der Vernunft und die reine, abstracte Vernunft für die practisch-pädagogische Vernunft. An den Einwürfen und Vorschlägen der Neuerer sieht man nur das Neue, nicht das Zweckmäßige, allenfalls auch das Leichtere, aber nicht das Nützlichere; vielleicht das Sinnreiche, aber nicht das Gründliche; höchstens die Güte der Sache aber nicht die Nothwendigkeit und Möglichkeit der Einführung. So täuscht man sich, auf eine sehr menschliche Art, in hundert Dingen. Ich bitte meine Herren Gegner, sich zu prüfen, ob ihnen in Ansehung des Lateinschreibens etwas Aehnliches begegnet seyn mögte.

Zweitens, frage ich sie: woher die geringe Anzahl der guten Lateinschreiber, da es doch in allen gelehrten Schulen bisher aufs Lateinschreiben, als Vorbereitung zur lateinischen Schriftstellerei, angelegt ward?

„Bloß von schlechter Methode," antwortet man.

Glaubt irgend ein Mensch an Wunder der Methode, so bin ichs. Aber ich begnüge mich mit den natürlichen Wundern, die die Methode durch gehörige Benutzung und Bearbeitung der vorhandenen Naturkräfte hervorbringt, und die zum Erstaunen sind; ich kann mich hingegen nicht überreden, daß man durch Methode auch neue Talente in einen Menschen hineinlegen, auch Köpfe umformen, und, unter andern, Nichtsprachfähige in Sprachfähige verwandeln könne, welches doch geschehn müßte, wenn alle lateinschreibende Schüler gute lateinische Stilisten werden sollten. Wenn also, selbst bei der besten Methode, die sich erdenken läßt, immer nur, wie ich vermuthe, die wenigsten gut Latein schreiben lernen würden: so müssen wol die meisten von der Natur nicht mit dem dazu gehörigen Talent versehn seyn. Nun bedenke man aber, welch eine Last man sich und seinen Schülern

lern aufbürdet, wenn man so geradezu der Natur entgegen arbeitet, so durchaus wider den Strom schwimmen will!

Es versteht sich von selbst, daß ich meine Vermuthung zurücknehmen und noch obenein wegen meiner Voreiligkeit ganz beschämt da stehen werde, wenn man mir eine Schule zeigt, wo alle Schüler auf dem Wege sind, gute lateinische Stilisten zu werden. Aber man verstehe mich wohl: eine wirkliche Schule, wie sie in dieser sublunarischen Welt gewöhnlich und möglich sind, wo nämlich Schüler von verschiedenen Talenten, Neigungen und Bestimmungen unter einander gemischt sind, und zugleich unterrichtet, Alle Einen Weg geführt werden sollen; nicht eine Schule auf dem Papier, eine utopische Schule, wo man lauter Sprachköpfe versammeln und zur lateinischen Schriftstellerei vorbereiten kann. Da hätte freilich die Methode gute Sache, denn theils käme ihr da die Natur auf halbem, oft mehr als halbem Weg entgegen; theils würde sie nicht durch die Nichtsprachgenies gehindert, an ihren Auserlesenen alle ihre Kunst wirksam zu beweisen.

Ich glaube, Mancher, der für den Satz stimmt, daß man die Unfähigern vom Studiren aus-

Zweitens, frage ich sie: woher die geringe Anzahl der guten Lateinschreiber, da es doch in allen gelehrten Schulen bisher aufs Lateinschreiben, als Vorbereitung zur lateinischen Schriftstellerei, angelegt ward?

„Bloß von schlechter Methode," antwortet man.

Glaubt irgend ein Mensch an Wunder der Methode, so bin ichs. Aber ich begnüge mich mit den natürlichen Wundern, die die Methode durch gehörige Benutzung und Bearbeitung der vorhandenen Naturkräfte hervorbringt, und die zum Erstaunen sind; ich kann mich hingegen nicht überreden, daß man durch Methode auch neue Talente in einen Menschen hineinlegen, auch Köpfe umformen, und, unter andern, Nichtsprachfähige in Sprachfähige verwandeln könne, welches doch geschehn müßte, wenn alle lateinschreibende Schüler gute lateinische Stilisten werden sollten. Wenn also, selbst bei der besten Methode, die sich erdenken läßt, immer nur, wie ich vermuthe, die wenigsten gut Latein schreiben lernen würden: so müssen wol die meisten von der Natur nicht mit dem dazu gehörigen Talent versehn seyn. Nun bedenke man aber, welch eine Last man sich und seinen Schülern

lern aufbürdet, wenn man so geradezu der Natur entgegen arbeitet, so durchaus wider den Strom schwimmen will!

Es versteht sich von selbst, daß ich meine Vermuthung zurücknehmen und noch obenein wegen meiner Voreiligkeit ganz beschämt da stehen werde, wenn man mir eine Schule zeigt, wo alle Schüler auf dem Wege sind, gute lateinische Stilisten zu werden. Aber man verstehe mich wohl: eine wirkliche Schule, wie sie in dieser sublunarischen Welt gewöhnlich und möglich sind, wo nämlich Schüler von verschiedenen Talenten, Neigungen und Bestimmungen unter einander gemischt sind, und zugleich unterrichtet, Alle Einen Weg geführt werden sollen; nicht eine Schule auf dem Papier, eine utopische Schule, wo man lauter Sprachköpfe versammeln und zur lateinischen Schriftstellerei vorbereiten kann. Da hätte freilich die Methode gute Sache, denn theils käme ihr da die Natur auf halbem, oft mehr als halbem Weg entgegen; theils würde sie nicht durch die Nichtsprachgenies gehindert, an ihren Auserlesenen alle ihre Kunst wirksam zu beweisen.

Ich glaube, Mancher, der für den Satz stimmt, daß man die Unfähigern vom Studiren aus-

ausschließen solle, hat etwas einer solchen utopischen Schule Aehnliches in Gedanken. **Unfähig** heißt ihm nämlich Jeder, der kein Talent hat, Sprachen zu lernen. Schade um so manche gute Köpfe, die sonach unter die Unfähigen verwiesen und vom Studiren, also auch von allen Aemtern und Geschäften, wozu man nur Studirte läßt, ausgeschlossen würden. Ich meines Theils hätte nun zwar dagegen nichts, daß man für die Sprachköpfe eine besondere Schule oder eine besondere Classe in einer Schule errichtete; aber dagegen habe ich sehr viel, daß man die, welche zum Sprachenlernen nicht sonderlich fähig sind, für unfähig überhaupt, und also zum Studiren und zur Verwaltung von Aemtern und Geschäften untauglich erklärt. Sie mögten oft, dem Verstande sowol als dem Willen nach, besser dazu taugen, als die Sprachfähigen.

Drittens, bitte ich die Vertheidiger des Lateinschreibens, mit mir den weiten Umfang sowol desjenigen zu untersuchen, was zum guten Lateinschreiben erfodert wird, als auch desjenigen, was neben dem Latein noch sonst in guten Schulen als Vorbereitung auf die künftigen Amts- oder Standesgeschäfte der Studi-

renden getrieben werden muß. Des erstern ist sehr viel, des letztern nicht weniger.

Wer ächt römisch schreiben lernen soll, der muß im alten Rom wie zu Hause seyn, muß in den Schriften der alten classischen Lateiner leben und weben. Es ist für ihn bei weitem nicht genug, ob es gleich an sich schon sehr viel ist, diese alten Schriften nur zu verstehn, selbst so sie verstehn, daß er alle ihre Schönheiten innig empfinde, daß er sie in seine Muttersprache überzutragen vermöge. Dabei kann er noch schlecht Latein schreiben, kann noch den poetischen Ausdruck mit dem prosaischen, den Briefstil mit dem dogmatischen, historischen, redneriſchen, den gedrängten mit dem gedehnten Stil, den vertraulichern Ton mit dem ehrerbietigern, den scherzhaftern mit dem ernsthaftern, die niedrigere Schreibart mit der höhern, die gemeinere mit der ausgesuchtern, die gröbere mit der feinern, die lebhaftere Farbe des Stils mit der schwächern, die edlern Wörter mit den unedlern, die ungewöhnlichern Bedeutungen mit den gewöhnlichern, die eigentlichen mit den figürlichen, die localen Nebenbegriffe mit den allgemeinanpassenden, dies alles und mehr dergleichen kann er so paaren, vermischen,

ver-

verwechseln, daß es nichts weniger als einen guten lateinischen Stil gibt, und daß Cicero, (dem selbst sein Tiro nicht immer Gnüge that) wenn er manche neuere lateinische Schrift zu corrigiren von den Todten auferstünde, sie mit einem unwilligen cura ut valeas dem Verfasser zurückgeben würde, weil er mit dem schnakischen, buntscheckigen Dinge nichts anzufangen, weder Anfang noch Ende des Corrigirens darin zu finden wüßte.

Ich weiß, womit man sich bei eigner Besorgniß oder bei Andrer Vorwurf, daß man einen schlechten lateinischen Stil schreibe, tröstet, täuscht und wafnet — mit eben dem Cicero, den ich citirt habe. „Er kömmt ja doch nicht wieder, er wird ja nie mit seinem kritischen Auge das beleuchten, was ich schreibe.“ Diesen Trost gibt sich ganz leise, vielleicht sich selbst unbewußt, jeder Lateinschreibende unserer Zeiten, selbst diejenigen unter ihnen, die keck genug sind, ihre etwan angegriffene Latinität dadurch zu vertheidigen, daß sie auf den Cicero provociren. Es sind zwar immer nur seine Schriften, die sie ihren Widersachern entgegenstellen, und aus denen sie die Aechtheit ihres eignen Lateins beweisen. Aber sie erreichen

dadurch gewöhnlich ihren Zweck; der Feind wird zum Schweigen gebracht, wenn er anders klug genug ist, einzusehen, daß er durch alle Untersuchungen, wollte er sie auch noch so weit treiben, doch am Ende nicht entscheidend ausmachen kann, ob Cicero in dem streitigen Fall so geschrieben haben würde, ob dieser Fall dem im Cicero, worauf sich sein Gegner beruft, gleich sey. Dies ist — wenn nämlich von Stil und nicht von Grammatik, wenn von Sinn und Werth, nicht von Form und Flexion der Wörter die Rede ist — sehr oft bloß eine Sache des Ohrs und Gefühls, die sich nicht in Regeln bringen, nicht nach Regeln beurtheilen läßt, also zwischen zwei Leuten von verschiedenem Ohr und Gefühl immer streitig bleiben muß, besonders in einer ausgestorbenen Sprache, wo erst Todte auferstehn müßten, wenn die Streitenden auseinander gesetzt werden sollten.

Es ist eine sehr gewöhnliche Täuschung, zu glauben, man schreibe ciceronisch, wenn man einige aus seinen Schriften abstrahirte grammatische, besonders zur sogenannten zierlichen Syntax gehörige Regeln bis zur Aengstlichkeit genau befolgt, wenn man sein quae cum ita sint, sein esse videatur und dergl. fleißig anbringt. Man

muß

muß freilich schon zufrieden seyn, wenn lateinschreibende Schüler nur erst so weit sind, daß sie dergleichen als ciceronisch kennen; aber damit wissen sie's noch nicht immer am rechten Ort anzuwenden. Und wenn sie auch das nun wissen, wie weit ist nun noch von da, von Ciceros Phrasen, bis zu Ciceros Stil? Welch ein unabläßiges Studium des Cicero, (um nur Einen zu nennen; es gibt bekanntlich mehrere Autoren, die nebenher auch gelesen und studirt werden müssen) welch einen ausdauernden Fleiß in Nachahmung desselben, überhaupt welch ein beharrliches, ununterbrochenes, viele Jahre hindurch fortwährendes Lateinschreiben, und also wie unbeschreiblich viel Zeit und Mühe muß es nicht kosten, die möglichen Fehler des Stils, die ich oben genannt habe, entweder los zu werden, oder gar nicht anzunehmen! Denn hier soll Alles durch Lesen und Schreiben geschehn. Dadurch allein soll das Gefühl des Richtigen, Schicklichen, Schönen erworben werden, welches den Schreibenden leiten muß. Dieses Gefühl in der Mutterspräche zu bilden, gibt es ein sehr wirksames Hülfsmittel, das bei fremden lebenden Sprachen in den Schulen gewöhnlich und bei todten Sprachen ganz fehlet. Dieses

ist

ist das beständige Sprechen der Muttersprache von Jugend auf, wodurch man — bei allem Fehlerhaften, was sich in gewissen Provinzen und unter gewissen Umständen einmischen mag, doch — ohne Regel und Mühe und sichrer als bei fremden Sprachen, die man nicht sprechen hört, durch Regel und Mühe, die Eigenthümlichkeit, Schicklichkeit, Anwendbarkeit gewisser Wörter und Redensarten, in gewissen Fällen lernt, weil man sie Millionen mal brauchen hört, da wo sie hingehören und unzähligemal selbst braucht. Wie viel das beständige Sprechen einer Sprache, besonders in einem großen Zirkel und mit allerhand Arten von Leuten und wo über Alles gesprochen wird, wie viel dies, theils zur Kenntniß der Sprache überhaupt, theils zum schnellern, leichtern und bessern Verstehen der Büchersprache, theils zur Kenntniß und Bildung des Stils und seiner verschiedenen Arten beitrage, das verdiente hier Erörterung, wenn nicht im folgenden Abschnitt ein noch schicklicherer Platz dazu wäre. Hier begnüge ich mich, es vorauszusetzen und nur zu bemerken, wie sehr man, wo dies Hülfsmittel abgeht, und Alles durch Lesen und Schreiben geschehn soll, dieses Lesen nnd Schreiben vermehren muß;

ferner wie viel Studium und Anstrengung von Seiten der Lehrer und Schüler hiebei nöthig ist, dahingegen durch beständiges Sprechen der größte, und, ich getraue mir zu sagen, der wichtigste Theil der Sprachkenntniß unvermerkt und quasi aliud agendo erworben wird. Wenn nun, wie ich ferner zu behaupten wage, noch dazu das Studium einer Sprache für den größern Theil der Lernenden, besonders in jüngern Jahren, etwas Unnatürliches, Widriges und Abschreckendes hat: so bedenke man doch, wie sehr theils durch dieses natürliche Unvermögen und den daraus entstehenden Ekel der meisten Schüler an Sprachenlernen, theils durch den weitläuftigen Umfang des lateinischen Sprachstudiums, besonders wenn dies das Lateinschreiben, die Vorbereitung zur lateinischen Schriftstellerei mit in sich schließt, man bedenke doch, sage ich, wie sehr dadurch der Schulunterricht erschwert und die gemeinschaftliche Bahn der Studirenden mit Dornen besäet wird!

Dazu kömmt nun noch, daß neben der lateinischen auch noch andere Sprachen, und diese ebenfalls nicht obenhin; und neben den Sprachen auch noch Wissenschaften und Künste, gleichfalls nicht obenhin, in unsern Schulen getrieben wer-

werden müssen, wenn wir theils den Foderungen und Bedürfnissen unserer Zeiten Gnüge thun, theils für die Cultur des jugendlichen Geistes gehörig sorgen wollen. Woher soll, bei der kurzen Schulzeit und bei dem gewöhnlichen Maaß menschlicher Kräfte, Zeit, Vermögen und Lust zu dem Allen kommen? Wahrlich, der Schullehrer, der dies Alles überlegt und dann doch noch den Zweig der Schulstudien, der das Lateinschreiben ausmacht, erhalten wissen will, der muß in sich mehr als herkulischen Muth fühlen, und seinen Schülern unverwüstliche Kräfte des Leibes und der Seele zutrauen.

Aber freilich muß dieser Zweig erhalten und lieber andere dafür abgeschnitten werden, wenn das Lateinschreiben allen Studirenden, theils so lange sie noch in der Schule auf Einer Bahn wandeln, theils wann sie auf der Universität jeder seinen eignen Weg einschlagen, theils in Rücksicht auf ihre Geschäfte und Bestimmungen nach geendigten Schul- und Universitätsjahren, wenn, sage ich, ihnen allen das Lateinschreiben so ersprießlich ist, daß nichts Nützlichers an dessen Stelle gesetzt werden kann, und wenn es ihnen allen in gewisser Hinsicht unentbehrlich und

durchaus nothwendig ist. Dies ist der zweite Punct, den wir zu untersuchen haben.

1) Was für einen allgemeinen Schulnutzen kann das Lateinschreiben haben?

„Es führt zur vertrautesten Bekanntschaft mit den römischen Schriftstellern, und zur gründlichsten und vollständigsten Kenntniß der lateinischen Sprache.“ Ja, besonders in Rücksicht auf ihren Stil, auf Phrasen, Eleganzen u. s. w.

Aber ein solcher Grad der Bekanntschaft ist nicht gemeinnützig, und außerdem für Viele gar nicht erreichbar. Für einen Deutschen ist es nöthiger und nützlicher mit den guten Schriftstellern seines Vaterlandes in genaue Bekanntschaft zu kommen.

„Es weckt, übt und schärft die Seelenkräfte überhaupt.“

Nicht alle Seelenkräfe; nicht bei Allen; nicht ohne vorhergehende hinlängliche Vorbereitung. Zu früh, zu viel und mit den unrechten Subjecten getrieben, stumpft es, wie das Sprachstudium überhaupt, die Seelenkräfte ab, anstatt sie zu schärfen. Es gibt bessere, allgemein bessere Uebungen für die Seelenkräfte, als Lateinschreiben.

„Das

„Das Studium des lateinischen Stils, und die Fertigkeit im Gutschreiben des Lateins hat nützlichen Einfluß auf unsere Vervollkommnung in andern Sprachen.“

Kann nützlichen Einfluß haben, ja; aber auch wieder nur unter gewissen Bedingungen, die selten sind. Es hat mehr und öfter schädlichen, als nützlichen Einfluß. Wer nicht sprachfähig in hohem Grad ist, der umfaßt nicht mehr als Eine Sprache ganz, schreibt nicht mehr als Eine gut. Sehr oft schreibt man keine gut, wenn man sich mit mehrern abgegeben und eine fremde früher und mehr als die Muttersprache geliebt hat. Umgekehrt ist es freilich eben sowol der Fall: wer sich in der Muttersprache früher, lieber und mehr als in einer fremden übt, der wird es in der fremden schwerlich je so weit bringen, als in seiner eignen. Aber das verlangt auch niemand, sollte wenigstens niemand verlangen, denn dabei verliert niemand. Hingegen verliert die ganze Nation, wen ihre practischen Gelehrten, diese Depositäre aller gemeinnützigen Kenntnisse, diese Beförderer und Verbreiter der Aufklärung und Sittlichkeit, diese mündlichen und schriftlichen Lehrer, Vormünder und Sachwalter des Volks, wenn diese der

Nationalsprache nicht völlig mächtig sind, sie nicht richtig, schön, jedem Bedürfniß und jedem Zweck angemessen, sprechen und besonders schreiben können.

„Wer das Schwerere kann, der kann auch das Leichtere; wer das Latein, eine ausländische, eine todte, eine so vollkommene Sprache, gut schreiben kann, der lernt auch leicht seine Muttersprache gut schreiben, wobei das Gegentheil von diesem allen ist.“

Nicht immer kann man das Leichtere, wenn man das Schwerere kann; oft verliert man sogar das Vermögen zu jenem, so wie man in diesem weiter kömmt. Ein großer Mathematiker kann oft nicht so gut addiren, als ein Rechenmeister; wer einen Staat oder eine Armee in Ordnung hält, läßt oft sein Hauswesen in Unordnung gerathen; wer viele Meilen gehen kann, gewinnt darum nicht in einem kurzen Wettlauf. Aber freilich kann man Eine Meile sehr leicht gehn, wenn man zehn ohne Beschwerden macht; eine kleine Armee in Ordnung halten, wenn mans an einer großen gelernt hat; zehn Pfund heben, wenn man hundert heben kann. Zwei Sprachen verhalten sich aber nicht, wie zehn Pfund zu hundert, wie eine kleine

Ar-

Armee zu einer großen, sondern wie Hauswesen Armee, wie mechanisches Rechnen zu mathematischem; und je verschiedener die Sprachen sind, desto geringern Einfluß hat die erworbene Fertigkeit in der schwerern auf die zu erwerbende Fertigkeit in der leichtern. Dies ist der Fall beim Lateinischen und Deutschen. Haben wir doch, um ein Beispiel zu geben, in der letztern bisher kein System der Prosodie gehabt, bis uns Herr Prof. Moritz eins gegeben hat. Wie lange hätten wir dies haben müssen, wenn das Studium des Lateins das Studium des Deutschen beförderte und erleichterte; denn wo hat man nicht lateinische Prosodie studirt, lateinische Verse gemacht? Auch ist das Deutsche an sich nicht die leichtere Sprache von beiden, noch weniger die unvollkommnere. Wird es gleich einem Deutschen durch die beständige Uebung leicht, seine Sprache mechanisch fertig zu sprechen und nothdürftig zu schreiben: so erfodert doch das Gut- und Schönschreiben viel Zeit und viel Studium, mehr als sich Manche vorstellen, die hinschreiben, was ihnen in die Feder kömmt, unbekümmert, ob sie den ästhetischen und grammatischen Vorschriften des deutschen Stils Gnüge thun, oder nicht; und „es ist ja weiter nichts

als Deutsch, und Deutsch kann ja Jeder; nur das Latein, das nicht Jeder kann, erfodert Anstrengung, Aufmerksamkeit und Zeit.“ Diese Verachtung, womit Manche, die des lateinschen Stils Meister sind oder zu seyn glauben, der deutschen Sprache begegnen, ist hier auch nicht aus der Acht zu lassen; denn sie ist eine Folge von dem zu weit getriebenen Studium des lateinischen Stils und der daraus entstandenen Vorliebe zu demselben. Könnten solche lateinische Helden auch Deutsch schreiben, so mögen sies nicht. Was gewinnt also nun der deutsche Stil dabei, wenn auf den lateinischen so viel Fleiß in den Schulen verwandt wird?

„Freilich muß man beide Sprachen zugleich, beide mit gleichem Eifer und mit der nämlichen Sorgfalt treiben.“

Ja wol, wenns nur nicht an Einer, sorgfältig und bis zur Excolirung des Stils getriebenen Sprache genug und mehr als genug wäre, bei allem Uebrigen, was an Sprachen, Wissenschaften und Künsten sonst noch zu lernen ist, bei der kurzen Schulzeit und bei der Abneigung der Meisten vor allem eigentlichen und weitgetriebenen Sprachstudium.

Ich

Ich besinne mich auf weiter keinen Schulnutzen, der dem Lateinschreiben beigelegt würde; wol aber besinne ich mich noch auf diesen und jenen Schaden, dessen ich nicht namentlich oder ausführlich erwähnt habe. Hier gebe ich also das Verzeichniß der sämtlichen nachtheiligen Folgen des Lateinschreibens in der Schule.

Es hindert, bei den Meisten, das den Meisten so nöthige Studium der Muttersprache und die Stilübungen in derselben.

Es erzeugt oder befördert bei Vielen von denen, welchen es gelingt, Verachtung der Muttersprache, so wie überhaupt gemeinnütziger Studien, ja macht sie ungeschickt dazu, wenn sie nicht ungewöhnliche, viel umfassende Köpfe sind; denn es macht sie einseitig und mehr dem entbehrlichern Sprachstudium, als dem Fleiß in gemeinnützigen Sachkenntnissen geneigt.

Es bewirkt, daß selbst die alten römischen Classiker mehr um der Sprache, als um ihres Inhalts willen, gelesen werden; daß man in ihnen mehr nach Eleganzen, Barbarismen, Solözismen u. dgl. als nach Herz und Vernunft bildenden Sachkenntnissen, forscht.

Es erfodert viel Zeit und Anstrengung, und gelingt nur den Wenigsten.

Wo es gelingt, bringt es eine sehr entbehrliche Fertigkeit und Geschicklichkeit hervor. Wo es nicht gelingt, da ist doppelter Verlust. Theils wird der Zweck nicht erreicht, theils geht die darauf verwandte Zeit und Kraft für andere Kenntnisse, die sonst dadurch erreichbar gewesen wären, verloren.

Es fördert also nicht nur die allgemeine Vorbereitung der Studirenden nicht, sondern hindert sie sogar. Es führt vom Practischen und Allgemeinnützlichen ab, anstatt dahin zu führen.

Wenn dies Alles sich so verhält, wer wird denn noch dem Lateinschreiben in den Schulen das Wort reden wollen? Gewiß keiner, als wer glaubt, daß es nach den Schulen entweder an sich nützlich, oder wegen gewisser nicht zu ändernden Einrichtungen, wegen gewisser nicht auszuweichenden Foderungen, nothwendig und unentbehrlich sey.

Aber gesetzt, dies wäre ehmals der Fall gewesen, ist ers noch itzt? Ist ers für alle oder nur für die meisten Studirenden? Ist die Nothwendigkeit wirklich unumgänglich? Dies müssen wir stückweise untersuchen.

Soll-

Sollte das Lateinschreiben nach den Schuljahren mehr Nutzen bringen, als während derselben, und also in der Schule schon Rücksicht auf diesen künftigen Nutzen genommen werden müssen? Wir wollen sehn, was unsere Studirenden auf der Universität vornehmen müssen, wenn sie ihre Zeit dort zweckmäßig anwenden wollen.

Bei weitem der größere Theil von ihnen soll und will hier die in der Schule angefangene Vorbereitung auf ein practisches Leben, auf die Geschäfte eines Lehrers, Richters, Anwalds, Arztes ꝛc. fortsetzen. Eine Ausnahme hievon machen, nur die fruges consumere nati, und ihre Antipoden, diejenigen meine ich, die sich zu eigentlichen Gelehrten berufen fühlen. Jene bringen aus langer Weile oder vermöge des Herkommens ein paar Jahre auf der Universität mit — Nichts zu, gehen dann heim auf ihre Güter oder wohin sie sonst wollen, genießen der Gaben Gottes in Ruhe, und lassen sich nach wie vor um Wissenschaften, wie um Geschäfte, unbekümmert. Wir bekümmern uns also hier auch nicht um sie. Sie mögen Latein schreiben oder nicht, die Welt verliert in dem einen Fall so wenig, als sie in dem andern

gewinnt. Wenn aber der seltne Fall einträte, daß ein junger, reicher, unabhängiger Mann, voll warmen Gefühls für seine Brüder, die Menschen, sich erkundigte, was er für sie thun könne, was er wissen und lernen müsse, um ihnen nützlich zu werden: so würde es Verrätherei an der Menschheit seyn, wenn man ihm zum Lateinschreiben, oder überall zum Latein und was dem ähnlich ist, rathen wollte. Er müßte vielmehr — doch das brauche ich nicht zu sagen, was er statt des Lateinschreibens ꝛc. thun müßte; das wird Jedem, der die Menschen liebt und ihre Bedürfnisse kennt, sein eignes Herz und ein wenig Ueberlegung sagen.

Diejenigen, die mehr thun wollen und können, als bloß practisch studiren, die die Wissenschaften um ihrer selbst willen innig lieben, und wenns möglich wäre durch Geschäfte nicht gestört, nur für sie zu leben wünschten, kurz, die Geister vom ersten Rang, die Newtone, Leibnitze, Lessinge, diese geht ebenfalls die gegenwärtige Untersuchung nichts an.

Was aber nun die practisch Studirenden betrift, von denen hier bloß die Rede ist, so erfodert weder ihre Vorbereitung, noch ihr künftiges Geschäft von ihnen, daß sie gut Latein

schrei-

schreiben können. Um uns davon zu überzeugen, wollen wir die practisch Studirenden nach ihren verschiedenen Classen durchgehn.

Die Vorbereitungsstudien des künftigen Predigers sind, außer einigen philosophischen und historischen Wissenschaften, die er mit andern Studirenden gemeinschaftlich treibt, Dogmatik, Kirchengeschichte, Moral, Exegetik, Katechetik, Homiletik, und wenn man will, Polemik und die orientalischen Sprachen. In allen diesen Dingen kann er alle die Fortschritte machen, die ihm seine Zeit und seine Kräfte erlauben, ohne daß er die Dienste des Lateinschreibens dabei vermißte. Wären auch alle Compendien lateinisch abgefaßt, würden auch alle Collegia lateinisch gelesen, so kann er doch jene sowol als diese sehr gut verstehn, ohne Latein schreiben zu können.

„Aber er muß manchmal öffentlich oder in gewissen dazu bestimmten Uebungsstunden lateinisch disputiren." Dies gehört nicht nothwendig zu seiner Vorbereitung. „Aber wenn es nun einmal dazu gerechnet wird, wenn gewisse Beneficien ihm nur unter dieser Bedingung ertheilt werden." Dann helfe er sich so gut er kann, lasse sich dispensiren, wo dies angeht,

und wo es nicht angeht, da schreibe er seine Theses oder seine Disputation so gut er kann; da gebe er der Nothwendigket nach und verschwende — weil es die Obern so wollen — einen Theil seiner Zeit, den er besser nutzen könnte, an eine Uebung — an die des Lateinschreibens und Sprechens — die zu seiner Vorbereitung auf sein künftiges Amt völlig entbehrlich ist, wenn nicht etwan auch in diesem Amte von ihm gefodert wird, zu gewissen Zeiten lateinisch zu schreiben und zu sprechen. Und das ist wirklich hin und wieder der Fall.

„Haben wir also nicht Recht, wenn wir den Schulen das Lateinschreiben zur Pflicht machen, da es auf Universitäten und in Aemtern gefodert wird?"

Leider, meine Herren, haben Sie in sofern und so lange Recht, als diese Einrichtungen bestehen. Aber wenn Sie billig denken, und wenn Sie die Bedürfnisse der Menschheit und unserer Zeiten kennen: so tragen Sie, wenn Sie anders können, selbst dazu bei, daß Sie nicht lange mehr Recht haben, sorgen Sie mit dafür, daß das zwecklose Lateinsprechen und Lateinschreiben abgeschaft werde, und nützlichere Uebungen, deren es so viele, so wichtige gibt,

an deren Stelle treten. Das Disputiren mag immer bleiben, das kann, unter gewissen Bedingungen, seinen großen Nutzen haben. Aber, warum soll es gerade lateinisch geschehn? Warum nicht in der Muttersprache? Es würde noch größern haben, seinen Zweck, der Wahrheit näher zu kommen, noch eher erreichen, wenn es in einer Sprache geschähe, die den Disputirenden völlig bekannt und geläufig ist, wo sie also die Wörter nicht erst mühsam zu suchen brauchten; als worüber man oft die Sache und das, was man sagen wollte und konnte, vergißt.

Oder wenn das Lateinschreiben und das Lateinsprechen durchaus in manchen Fällen bleiben soll, wo es freilich zu nichts nützt: so helfen Sie doch Anstalt machen, daß die ganze Lehrform, wovon dies ein Ueberbleibsel ist, wieder hergestellt werde, daß man in den Schulen so wie auf den Universitäten Alles lateinisch verhandle, lehre, übersetze. So weiß man doch, woran man ist, so kömmt doch Plan, Zusammenhang und Consequenz in das Studiren. Ehmals war es in der Regel, daß ein deutscher Gelehrter kein Deutsch zu wissen brauchte; man lehrte ihn Alles lateinisch, und ließ ihn alles zu seiner Zeit lateinisch wieder geben. Dabei

kam

kam freilich die Aufklärung der Nation, an die man damals nicht dachte, sehr zu kurz; aber es stimmte doch zusammen, Mittel und Zweck standen doch in gehörigem Verhältniß mit einander; man wußte, was man wollte, und erhielt das, was man wollte.

Itzt stehn die Sachen ganz anders. Die deutsche Sprache hat sich zu Ehre und Ansehn bei einem großen Theil der Nation erhoben. Ihr guter Ruf ist bis in die Schulen und Universitäten gedrungen; selbst die Gelehrten wollen itzt Deutsche seyn oder wenigstens scheinen. Daher wollen und sollen die gelehrten Schulen itzt auch das Deutsche treiben, und mit Eifer treiben, wenn sie mit der Nation Schritt halten und wenn sie sich einen Theil ihrer wachsenden Cultur mit Recht zuschreiben wollen. Da wäre nun das Natürlichste, daß man dem Deutschen alle die Rechte und Freiheiten einräumte, die das Latein bisher genossen hat, daß man es die herrschende Sprache seyn und zu dem Ende allenthalben da an die Stelle des Lateins treten ließe, wo dieses sonst gesprochen und geschrieben ward, weil gerade dies ein Beweis und ein Vorzug der Herrschaft ist. Dazu mögten nun auch manche Schulen die Hand bieten;

aber

aber sie dürfen nicht. Und warum nicht? Weil hin und wieder die Herrschaft des Lateins noch nicht aufgehoben, noch constitutionsmäßig ist, noch freiwillig und unfreiwillig von Männern und Collegien, die ihr ein Ende machen könnten, aufrecht erhalten wird. Also um dieses Eigensinns und lateinischen Aberglaubens einiger Männer willen, die Macht in Händen haben, die wohl oder weh thun können, und in deren Hände manche unserer Schüler fallen könnten, müssen wir Schullehrer, wider besser Wissen und Gewissen, in unsern Schulen die Herrschaft zwischen Deutsch und Latein theilen, da doch bekannt ist, daß Niemand zweien Herren dienen kann, daß er entweder dem einen oder dem andern vorzüglich anhangen wird. Nun lacht uns die Welt aus, wenn unsere Schüler kein Deutsch können; die Ephoren, Universitäten und Consistoria zucken die Achseln über uns, oder schimpfen uns aus, wenn wir ihnen keine Latein schwatzende und schreibende Schüler, wie ehmals liefern. Wir wollen gern beide zufrieden stellen und thun am Ende keiner Parther Gnüge. Denn weder wir noch unsere Schüler haben mehr Kräfte als unsere Vorfahren, und sollen doch mehr leisten, wie sie; sollen nichts

abkürzen oder wegwerfen von dem, was sie thaten, lieber noch mehr dazu uns aufbürden, und doch in kürzerer Zeit fertig werden! Welche unbillige und schädliche Foderung!

Bin ich von meiner Materie abgekommen? Mit nichten. Ich bin mitten darin. Die Frage war: ob man nicht den Schulen das Lateinschreiben zur Pflicht machen müsse, da es nach den Schuljahren gefodert wird? Ich habe bisher darauf geantwortet, daß die Universitäten u. s. w. Unrecht thun, es zu fodern. Itzt setze ich noch hinzu, daß die Schulen sich an diese Foderung nicht kehren, ihrentwegen das Lateinschreiben nicht zum allgemeinen und weitgetriebenen Schulstudium machen sollten. Denn einmal kommen nicht alle Schüler, gewöhnlich nur die wenigsten, in den Fall, wovon wir vorhin sprachen. Dann nehmen auch, wenn der Schulunterricht im Lateinschen übrigens nur ist, wie er seyn soll — wohin auch, wie ich gleich Anfangs gesagt habe, etwas Lateinschreiben gehört — die Schüler so viel Fertigkeit in der Sprache mit aus der Schule, daß sie, erfoderlichen Falles, mit etwas darauf verwandter Zeit und Mühe — womit sie denn freilich dem herrschenden Vorurtheil ein Opfer bringen müssen — ein so noth-

nothdürftiges Latein schreiben und sprechen können, als am Ende doch, ungeachtet des Schulfleißes im Lateinschreiben bisher das meiste Wissenschaftliche und Disputirlatein ist. Auf die Ehre, mit ciceronischem Latein zu glänzen, müssen sie freilich Verzicht thun. Aber das müssen auch ja itzt, da auf die lateinischen Stilübungen so viel schöne Zeit verwandt wird, die Meisten thun; und die wenigen Sprachköpfe können ja sich des Lateinschreibens befleißigen, ohne daß dies ein Studium für alle Schüler zu seyn braucht. Den Fleiß der gesamten Schule sollte man auf allgemeinnützliche Gegenstände, auf die Erwerbung reellerer Vorzüge richten, als am Ende doch ein schöner lateinischer Stil ist. Wann erst aus vielen Schulen viele Schüler ausgehn, die zwar wenig oder gar kein Latein schreiben und sprechen können, aber dem ungeachtet doch die lateinische, so wie andere nöthige Sprachen und Schulwissenschaften gründlich verstehn, und was noch mehr ist, einen aufgeklärten Verstand und einen zum Guten geneigten Willen aus den Schulen zurückbringen: so wird man auch bald von den bisherigen lateinischen Foderungen nachlassen müssen. Und dann werden auch ja die Männer, die diese Foderungenthun, nicht ewig

leben, und ihre Nachfolger, vom Genius Deutschlandes hoffentlich mehr beseelt, werden die Herrschaft des Lateins allmählig sinken lassen. Das hoffe ich von der fortgehenden Aufklärung in unserm Vaterlande, wenn ich anders diese hoffen darf.

Wir haben also gesehn, daß unserm jungen Theologen für seine academischen Vorbereitungsstudien kein Nutzen aus dem Lateinschreiben in der Schule erwächst. Daß es ihm bei seinen künftigen Amtsgeschäften, auf der Kanzel, am Krankenbette, beim Katechisiren, zur Anwendung der Pastoralklugheit und zur Erweiterung seiner Kenntnisse Dienste leisten sollte, wird wol Niemand erwarten. Eher ließe sich vielleicht besorgen, daß ein Pastor, der schön Latein schreibt, ceteris paribus, ein schlechterer Pastor seyn mögte, als einer, dem diese Geschicklichkeit fehlt. Er kann das Lateinschreiben, um der Ehre willen, die es ihm gebracht hat, um der angenehmen Beschäftigung willen, die es seinem Geiste verschaft, so lieb gewonnen haben, daß ihm seine Amtsgeschäfte sehr geringfügig, sehr schal dagegen scheinen. Als lateinschreibender Gelehrter redet er zu Gelehrten, d. i. zu sachverständigen Männern, in einer Sprache, die

er

er und sie bewundern und lieben, besonders wenn sie schön geschrieben wird; über Materien, die ihm und der gelehrten Welt wichtig sind, die wol gar zu Preisaufgaben gemacht werden; er findet in seinem bisher erworbenen Schatz von Kenntnissen, in dem Reiz der Materie, in der Fertigkeit und Neigung, womit er Latein schreibt, in diesem allen findet er Beistand und Sporn, gut, oft und viel zu schreiben. Ist es zu bewundern, wenn ihm etwas Menschliches begegnet, wenn er sich dieser geliebten, gewohnten, Ehre bringenden Beschäftigung mit ganzer Seele überläßt, wenn er unter den Gelehrten und in der Gelehrsamkeit lebt und webt, wenn er dagegen seine Amtsbeschäftigungen unbedeutend und geschmacklos findet, wenn er sie also nachläßig und schlecht treibt, und wenn nun wieder das Gefühl und Bewustseyn, daß er dies thut, sie ihm immer mehr verleidet, ihn also immer mehr davon entfernt. Wenn er predigen soll, so wird ihm seine Gemeine, in Vergleichung mit den großen Gelehrten, die er immer im Geist gegenwärtig hat, ein verächtlicher Haufen von Menschen scheinen, die sich leicht abspeisen lassen, und die es nicht verdienen, daß er sich ihrentwegen bei Ausarbeitung seiner Predigten

viel Mühe gebe, um den Inhalt ihren Bedürfnissen gemäß zu wählen, wenn er auch diese Bedürfnisse kennt; oder die Ausführung so einzurichten, daß er seinen Zuhörern faßlich werde, ihren Verstand überzeuge, in ihr Herz eindringe. Und halten wird er die Predigt eben so schlecht, als er sie ausgearbeitet hat, schläfrig, verdrossen, ohne auf Anstand und Stimme Fleiß und Sorgfalt zu wenden, ohne das Herz mitreden zu lassen; denn die Leute da vor ihm gehn ihn nichts an und werden schon ohne ihn zurecht kommen. Selig macht sie Gott und der Katechismus; klug, so weit sie es zu werden brauchen, ihre eigne Erfahrung; was kann der Pastor nun noch für sie thun? Dergleichen Gedanken, denen sein Herz freilich widerspricht, wenn er ein guter Mann ist, werden ihm auch beim Katechisiren durch den Kopf gehn. In die Köpfe größtentheils unwissender, zum Theil noch ganz roher Kinder, Begriffe zu pflanzen, die nicht haften wollen, wenn sie nicht unzähligemal wiederholt, wenn sie nicht gehörig vorbereitet, erläutert, erweitert, eingeschränkt, berichtigt ꝛc. werden: welch ein langweiliges, widriges Geschäft, besonders für den, dessen Seele ganz anders beschäftigt ist, der etwa ge-

rade darauf denkt, in zierlichem, ciceronischen Latein eine Preisaufgabe zu beantworten! — Wahrlich es nützt den Predigern nichts, schön Latein schreiben zu können, es ist vielmehr zu besorgen, daß diese Geschicklichkeit, so wie überhaupt eine für ihr Amt unzweckmäßige Gelehrsamkeit, sie von den Pflichten ihres Berufs abführe, daß ihre Gemeine gar sehr dabei zu kurz komme, besonders wenn diese zu der niedern Volksclasse in kleinen Städten und Dörfern gehört.

Daß übrigens ein Candidat beim Consistorialexamen sein curriculum vitae lateinisch einreichen, daß mancher Probst lateinische Theses zu Synodal-Disputirübungen schreiben muß u. dgl. ist zwar, so wie das Lateinsprechen bei diesen und ähnlichen Gelegenheiten, ein noch bestehender Misbrauch. Aber Misbräuche sollten bei Schuleinrichtungen nicht zu Rathe gezogen werden. Es ist zwar wahr, daß man sich, so wie allenthalben also auch in den Schulen immer etwas nach herrschenden Vorurtheilen richten, daß man ihrentwegen Manches stehn lassen muß, was an sich umgestoßen zu werden verdiente. Aber dies muß man doch mit der gehörigen Einschränkung und nur in Rücksicht

auf solche Vorurtheile thun, worin noch das ganze Menschengeschlecht oder eine ganze Nation steckt, die noch gar nicht öffentlich angegriffen oder insgeheim untergraben sind, zu deren Austilgung also vor der Hand noch keine Hofnung ist. Beim Lateinschreiben ist dies nicht der Fall. Ein großer, aufgeklärter Theil der Nation wünscht die Muttersprache herrschen zu sehn; die Herrschaft des Lateins ist wirklich schon sehr geschwächt, wenn gleich manche Consistoria ꝛc. noch auf ihren alten Foderungen bestehn. Diese werden auch, wie ich oben bemerkt habe, schon nachgeben müssen, denn sie werden doch nicht geschickte Candidaten darum abweisen wollen und dürfen, weil sie nicht schön Latein schreiben und sprechen können. Daß aber einige Uebungen im nothdürftigen Latein schreiben und sprechen auch mit bessern Schuleinrichtungen bestehn, ist schon mehr als einmal gesagt, und wird im Abschnitt von der Methode weitläuftiger erörtert werden.

Was nun von dem practischen Theologen, in Absicht auf das Lateinschreiben, gilt, wird auch größtentheils von dem Sohne und der Themis des Aeskulaps wahr seyn. Keinem von beiden leistet die Geschicklichkeit schön Latein schreiben zu

kön-

können, weder bei seinen Vorbereitungsstudien, noch bei seinen nachherigen Geschäften, wirkliche, wesentliche Dienste, wenn wir nicht etwa dahin rechnen wollen, daß die Juristen manchmal in auswärtige Länder zu schreiben haben, wo man kein Deutsch versteht und wo es Herkommens ist, Latein zu schreiben. Aber um dieser ungewöhnlichen Fälle willen braucht man wol dasjenige Lateinschreiben, wovon hier die Rede ist, nicht zu einer allgemeinen Schulübung zu machen.

Uebrigens ist während der Vorbereitungszeit der Jurist seltner, der Arzt gewöhnlicher als der Theologe in der äußern Nothwendigkeit des Lateinschreibens und Sprechens. Keiner kann auf unsern Universitäten Doctor werden, ohne eine lateinische Disputation zu schreiben und sie lateinisch gegen männiglich zu pertheidigen. Ehmals konnte dies unsern jungen Aerzten eben nicht viel Mühe machen, weil ihnen die meisten, wo nicht alle Vorlesungen über ihre Wissenschaft lateinisch gehalten wurden. Das hat itzt größtentheils wo nicht ganz aufgehört; jenes hingegen ist geblieben. Das ist sehr inconsequent, wie ich schon oben gezeigt habe, und hat auch die natürliche Folge, daß die meisten

Doctoranden an ihrem Schöpfungstage in großer Verlegenheit sind, daß die meisten nur Latein stottern, anstatt es zu sprechen, und daß viele ganz verstummen und ihren Präsidenten die Sache ausfechten lassen. Man ertheilt ihnen, wie billig, dem ungeachtet die Doctorwürde, wenn sie übrigens nur geschickt sind. Soll man nun ihrentwegen das Lateinschreiben, als ein eigentliches Studium, in den Schulen fortdauern lassen? Ich denke nicht. Denn da die Universitäten in diesem Punct schon so nachgebend sind und also zu erwarten steht, daß man bei uns dem Beispiele Kaiser Josephs mit der Zeit folgen, und den Doctoranden das Lateinschreiben und Schwatzen ganz erlassen werde: so haben unsere Schulen auch in dieser Hinsicht nicht weiter fürs Lateinschreiben zu sorgen.

„Aber dieses wird doch den künftigen Schulmännern und Universitätslehrern unentbehrlich seyn. Müssen diese also nicht schon während der Schulzeit dazu angeführt werden, weil sonst zu besorgen steht, daß sie nicht genug, nicht so viel darin thun, als zu ihrem künftigen Beruf erfoderlich ist?“

Es ist wahr, daß unter allen practischen Gelehrten, die hier genannten am meisten, des

La-

Lateinschreibens zu bedürfen scheinen. Aber wenn wir genauer zusehn: so findet sich auch für sie keine allgemeine, und eigentliche, in der Sache selbst, in der Natur ihrer wesentlichen und zweckmäßigen Berufsarbeiten gegründete, sondern bloß eine zufällige, bedingte, temporelle und locale, also eine sehr außerwesentliche Nothwendigkeit, die mit Aufhebung gewisser außerwesentlichen zum Theil lächerlichen oder wol gar schädlichen Einrichtungen und Foderungen unserer Schulen und Universitäten von selbst wegfällt.

Zuerst vom Schulmann. Wenn dieser, wie ich voraussetze, in der Regel seine Schüler nicht mehr zum schönen lateinischen Stil anführen soll, wozu braucht er denn noch sonst diese Geschicklichkeit?

Etwan um lateinische Schulprogrammen zu schreiben? Aber diese theils unnütze, theils lächerliche Schreiberei ist ja — Dank sey es Millern, Ehlers und andern würdigen Schulmännern — längst nicht mehr allgemeine Mode.

Etwan um lateinische und griechische Schriftsteller zu editen, und sie mit lateinischen Noten und Vorreden zu versehn? Ich wollte lieber, daß er die für uns brauchbaren Alten ins Deutsche übersetzte, und sie, wie Wieland, mit deutschen

schen Erklärungen begleitete; dadurch würde er sich, seinen Schülern und seinem Vaterlande nützlicher. Sich, indem er sich im Deutschdenken und Deutschschreiben und zugleich im fertigen und guten mündlichen Uebersetzen der Alten übte; welches mir für einen deutschen Schulmann eine unentbehrliche Vollkommenheit zu seyn scheint. Seinen Schülern, indem er sie durch sein Beispiel zum Studium der Muttersprache, deren Kenntniß Allen so nöthig ist, aufmunterte, und ihnen durch seine eigne Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen guten Vortrage desto leichter zu eben dieser Fertigkeit verhälfe. Seinem Vaterlande, indem er es mit Werken des Geschmacks bereicherte, und seinen Mitbürgern den Zutritt zu den für sie sonst verborgenen Schätzen des Alterthums eröfnete. Solche gemeinnützige, mit seinen Schulgeschäften so genau verbundene, und ihm selbst so sehr zu gut kommende Bemühungen kann man mit Recht und vorzüglich von einem Schulmann erwarten, besonders in unsern Zeiten, wo die Nation der eigentlichen Gelehrsamkeit ihre Foderungen an die Schulen streitig zu machen sucht, und sie wenigstens mit ihr zu theilen wünscht. Will übrigens ein Schulmann sich auf die bisher gewöhn-

wöhnliche Art der alten Classiker, so wie auch der Sprachköpfe unter seinen Schülern, in Hinsicht des schönen lateinischen Stils, noch ferner annehmen: so ist die Vorbereitung dazu eine Sache seines Privatfleißes, den er in oder nach seinen Schülerjahren, während oder nach seinen Universitätsstudien darauf verwenden mag. Nur muß, um der künftigen lateinschreibenden Schulmänner willen, das Lateinschreiben kein eigentliches und allgemeines Schulstudium seyn.

Was kann ein Schulmann etwa sonst noch für Beruf haben, Latein zu schreiben? „An einigen Orten muß er vitam & res gestas amplissimorum Consulum & Senatorum vitâ functorum lateinisch beschreiben.“ Muß er? Es kann seyn, daß er hin und wieder vermöge eines alten Senatus consulti wirklich muß; es ist mir, als hätte ich so etwas gehört. Ob nun wol ein hochweiser Rath einen Mann absetzte, der ein solches Leben oder elogium seines ehemaligen Mitgliedes deutsch, schön deutsch, schriebe? In dem Fall müßte sich der gute Mann freilich nicht zum Märtirer seiner Muttersprache machen, müßte sich vielmehr bei eignem Unvermögen einen treuen Freund suchen, der ihm das Latein machte oder machen hülfe; dergleichen ist

nicht

nicht ohne Beispiel. Wüßte er aber, daß er mit einem blauen Auge davon käme: so könnte er das, aus Liebe zur guten Sache, immer hinnehmen. Wenn er künftig dieselbe Sünde begeht, wird er schon gelinder wegkommen, und das drittemal wird ihm vielleicht schon gedankt werden. Er hätte indessen das Verdienst, eine bisher zwecklose Sache nützlich gemacht zu haben. Viele seiner Mitbürger würden ein deutsch und freimüthig geschriebenes Leben eines Mannes, der unter ihnen in Ansehen gestanden und öffentliche Geschäfte verwaltet hätte, lehrreich finden und mit Vergnügen lesen.

„Aber wenn nun auch der Schulmann sich so durchschliche ohne Latein schreiben zu können: so kann doch der academische Lehrer, auf den die ganze gelehrte Welt sieht, ohne diese Geschicklichkeit nicht fortkommen, besonders wenn er ein würdiges Mitglied einer berühmten Universität seyn will."

Der eigentliche Zweck der Universitäten ist doch wol dieser, der practisch Studirenden Vorbereitung auf ihr künftiges Geschäft zu vollenden, so weit sie sich durch Unterricht und Vorübungen vollenden läßt. Sie müssen also das fortsetzen, was in den Schulen angefangen

ward.

ward. Sie müssen für die besondern Classen der Studirenden das hinzuthun, was der Schulunterricht wegen seiner Einschränkung auf allgemeine Vorbereitung und wegen des Unvermögens der Jugend es zu fassen, nicht mitnehmen konnte und durfte. Wenn nun aber, wie wir vorhin gesehn haben, kein einziger practischer Stand des Lateinschreibens bedarf: so gehört dieses auch nicht unter die Dinge, die der Universitätslehrer zu dem Schulunterricht hinzusetzen muß. Folglich braucht er selbst, als Lehrer der practisch Studirenden, auch nicht Latein schreiben zu können. Ohnehin gibt auch ja nur der einzige Professor der Poesie und Beredsamkeit Unterricht im Stil.

Aber vielleicht soll er sonst noch was seyn, als Lehrer der practisch Studirenden, und vielleicht ist ihm dazu das Lateinschreiben unentbehrlich.

Ich denke, wer alle Pflichten eines solchen Lehrers recht erfüllen will, der könnte und müßte weiter nichts seyn als das, oder höchstens nur etwas, das in sehr naher Beziehung, in sehr nutzbarer Verbindung damit steht. Denn sein Geschäft ist an sich schon von sehr weitem Umfang. Nur Ein Beispiel.

spiel. Was hat nicht ein Lehrer der künftigen Volkslehrer, ich meine der Prediger und Schulleute, alles zu thun! Wenn auch, wie gewöhnlich, diese Arbeit unter Mehrere vertheilt ist, wenn also Einer nicht Alles zu wissen, nicht Allen Alles zu seyn braucht: so fodert doch jeder Theil der Arbeit wieder seinen Mann ganz. Denn Alles, was practisch getrieben werden soll, kostet ungleich mehr Mühe und Zeit, als was bloß theoretisch abgehandelt wird. Ich wähle, um dies anschaulich zu machen, das Katechisiren zum Beispiel. Dieses theoretisch abhandeln, oder wie es in der academischen Sprache heißt, ein Katecheticum lesen, erfodert:

1) Studium dieser Kunst, wozu gehört, daß man selbst darüber nachdenke, und was Andere davon geschrieben haben, nachlese, und, wenn mans recht gut machen will, eigne Erfahrungen darüber sammle.

2) Entwerfung und Bearbeitung des Plans, nach welchem man das Collegium lesen will.

3) Dociren nach diesem Plan; auf welches Dociren man sich, wie billig, jedesmal vorbereitet.

Damit ist die Arbeit des Theoretikers zu Ende. Einen Theil dieser Arbeit hat er sogar nur das erstemal, wann er dies Collegium lesen will. Je öfter er es liest, desto weniger Mühe macht es ihm.

Hingegen der practische Lehrer des Katechisirens hat weit mehr zu thun. Erstlich darf er nichts von dem unterlassen, was dem Theoretiker obliegt; er muß vielmehr alles noch angelegentlicher thun, muß das Studium seiner Kunst noch sorgfältiger treiben, besonders noch mehr auf eigne Erfahrungen und Beobachtungen ausgehn. Dazu kömmt denn

4) Das practische Dociren, das heißt: er katechisirt in Gegenwart seiner Zuhörer, um ihnen seine Lehren durch sein Beispiel zu veranschaulichen, als wolgegründet und anwendbar zu rechtfertigen, und die Anwendung zu erleichtern. Hier muß der Gelehrte aus seiner Studirstube, die sein Element ist, heraus; hier muß er thun, nicht lehren: und jenes ist immer schwerer, als dieses. Aber das ist es noch nicht Alles. Er muß auch

5) seine Zuhörer selbst katechisiren lassen; muß vorher noch mit einem jeden besonders zu Rathe gehn, wie er gerade bei dieser

ser Materie, gerade bei diesen Subjecten es zu machen habe; muß nachher ihnen sagen, was sie gut oder schlecht gemacht haben und wie sie es hätten besser machen können.

Durch diese doppelte Praxis kann er denn freilich seine Theorie manchmal sehr berichtigen, vervollständigen. Dabei gewinnt die Kunst, der Zuhörer, und wer künftig von diesem wieder unterrichtet oder katechisirt wird, ferner die Aufklärung überhaupt. Aber er selbst verliert dabei an Zeit, und ich denke, auch an Kraft und Lust zu andern, zu heterogenen Beschäftigungen. Ist es nicht hart, ihm noch etwas aufzubürden, das mit seiner so nützlichen, so viel umfassenden, so viel Kenntniß des Menschen, der Sprache, der Methode fodernden Beschäftigung in keiner Verbindung steht?

Ich weiß wohl, daß nicht alle Vorbereitungsstudien des künftigen Volkslehrers von so practischer Natur sind, als das Katechisiren und Predigen. Die exegetischen, historischen und dogmatischen Studien lassen keine unmittelbare Anwendung zu. Die Lehrer derselben haben ihre Pflicht gethan, wenn sie dafür sorgen, daß sie mit dem Verstande gehörig gefaßt, und im Gedächtniß aufbewahrt bleiben. Aber sie so

zu dociren, daß dies der unausbleibliche Erfolg sey, ist auch keine Kleinigkeit. Es erfodert viel Studium der vorzutragenden Sachen und der Methode, Auswahl des Zweckmäßigen nach den Bedürfnissen der Menschheit überhaupt und der gegenwärtigen Zeiten und Zuhörer insonderheit, lichtvolle Darstellung, öftere Wiederholung mancher Sachen, und — auf Universitäten ein schwieriger Punct, der aber doch zum practischen Unterricht durchaus gehört — öftere Prüfung der Zuhörer, ob und was sie gefaßt und behalten haben. Kann man auch Lehrern, die mit dem gehörigen Unterricht in solchen vielumfassenden, obgleich minder practischen Studien, alle Hände voll zu thun haben, noch fremde Beschäftigungen, z. B. noch Latein schreiben in Ciceros Manier zumuthen.

Was ich hier von den Lehrern der künftigen Volkslehrer gesagt habe, das gilt in seinem Maaße auch von den Lehrern der Juristen und der Aerzte, wie jeder Leser leicht sieht. Als solche bedürfen sie der Geschicklichkeit des Lateinschreibens nicht. Man erlasse sie ihnen also, und weise sie dafür an, ihren Unterricht in andern Stücken immer vollkommener und wo möglich immer practischer zu machen. Hiemit werden

sie, so wie die Lehrer der Volkslehrer, alle Hände voll zu thun haben, besonders wenn sie auch als Schriftsteller ihr Fach anbauen wollen.

Unter den verschiedenartigen Lehrern, die zur philosophischen Fakultät gerechnet werden, finde ich nur einen, der allenfalls von Amtswegen muß schön Latein schreiben können; ich will ihn gleich nennen. Die übrigen alle können, jeder in seinem Fache, große Meister und dabei höchst nützliche Lehrer der akademischen Jugend seyn, ohne des Lateinschreibens zu bedürfen. Braucht es dieser und jener zu besondern Zwecken der Gelehrsamkeit, so ist dies kein Grund, warum es ein allgemeines Schulstudium bleiben müßte.

„Aber nun der eine, dem ich das Lateinschreiben allenfalls noch zugestehe — man wird ihn schon gerathen haben; es ist der Professor der Poesie und Beredsamkeit — soll dieser auch um der practisch Studirenden willen da seyn?" Ich denke: ja!

„Aber dann braucht er ja eben so wenig Latein schreiben zu können, als die übrigen?"

Freilich. Wo meine Grundsätze gölten, daß kein practisch Studirender Latein zu schreiben braucht, und daß alle Lehrer einer Universität um der practisch Studirenden willen da seyn,

und

und nur was diesen angemessen ist, lehren und verstehn sollten, da könnte auch dieser Lehrer des Lateinschreibens für sich und seine Zuhörer entbehren.

„Aber dann wäre er Lehrer der Wohlredenheit und Dichtkunst und wäre es auch nicht."

Er wäre nicht Lehrer der lateinischen Poesie, der lateinischen Wohlredenheit. Aber brauchen die deutschen Stilübungen keinen Lehrer? Und wäre es nicht gemeinnützger, nicht dem Zweck und den Bedürfnissen aller Studirenden angemessener, wenn zu Gunsten der deutschen Sprache ein eigner Lehrstuhl errichtet, oder der lateinische an sie abgetreten würde?

„Sonach würde alles Lateinschreiben unter uns aufhören und dieser Zweig der Kenntnisse ganz abgeschnitten werden müssen."

Wenn das geschähe, geschehn müßte, welches aber daraus noch nicht folgt, wäre das Unglück so groß? Welcher Mensch, welche Wissenschaft oder Kunst würde dabei verlieren?

„Die Menschheit überhaupt, die Wissenschaften und Künste überhaupt würden dabei verlieren, wenn nicht in einer von allen cultivirten Völkern angenommenen, todten, und also unveränderlichen Sprache, die zugleich eine sehr voll-

kommene seyn muß — welches alles die lateinische ist — unsere bisherigen Fortschritte in Kenntnissen aller Art aufbewahrt, unsern auswärtigen Zeitgenossen und der Nachwelt überliefert würden."

Diesen Einwurf oder wenn man lieber will, Vorwurf, hab ich vorausgesehn. Er scheint viel zu sagen. Aber er setzt Einiges voraus, von dessen Gewißheit oder an Gewißheit gränzenden Wahrscheinlichkeit wir uns erst versichern müssen, ehe wir beurtheilen können, wie viel das Viele ist, was er zu sagen scheint.

Erstlich wird angenommen, daß jede lebende, selbst sehr cultivirte Sprache einem nothwendigen Wechsel von Veränderungen unterworfen sey, welcher zur Folge haben müsse, daß unsere Nachkommen unsere itzigen Bücher weder lesen können noch mögen. Daran ist nun freilich etwas wahr, aber etwas scheint nur wahr.

Es ist wahr, daß sich von Zeit zu Zeit Veränderungen theils in eine Sprache einschleichen, theils ihr aufgedrungen werden. Aber es scheint wol nur wahr, daß diese Veränderungen ins Unendliche fortgehn, und die Sprache mit der Zeit ganz unkenntlich machen müssen. Wenn auch das erste wäre, so würde das zweite

nicht

nicht nothwendig daraus folgen, weil die Veränderungen theils so unerheblich, theils ihrer, in einem langen Zeitraum, so wenig seyn können, daß es kaum zu merken ist. Unsere Sprache hat seit Luthers Zeit in der That nur wenige Veränderungen, und im Wesentlichen keine, glaub ich, erlitten. Ich finde auch keinen Grund, der mich bewegen könnte, anzunehmen, daß sie in Zukunft wesentlichen Veränderungen ausgesetzt seyn werde.

Sobald ein Volk nur erst festgesetzte Büchersprache und einige ganz vorzügliche Schriftsteller hat, sobald nur erst in der Landessprache alles gelehrt, gelernt, verhandelt wird: so scheint mir der Untergang der Sprache, oder eine solche Veränderung, die so gut wie Untergang wäre, nach dem gewöhnlichen Lauf der Dinge nicht mehr möglich.

Eine Sprache scheint ihre meisten und wichtigsten Veränderungen während ihrer Rohigkeit und während des Anfangs ihrer Bildung bis zu dem Zeitpunct der festgesetzten Büchersprache durch vorzügliche Schriftsteller, zu erleiden. Solche Schrifsteller waren bei den Griechen Homer, bei den Engländern Schakspear, bei den Deutschen Luther. Sie wurden von dem Volke

geliebt und von Gelehrten bewundert, also von beiden gelesen, auswendig gelernt, nachgeahmt; und wurden dadurch feststehende Norm des Schönen und Guten unter ihrem Volk.

Die Sprache Homers hat sich, wie ich nicht anders weiß, bis ins funfzehnte Jahrhundert nach Christi Geburt erhalten. Sie hat ohne Zweifel bis dahin manche Veränderung erlitten, aber sie muß doch der alten noch sehr ähnlich, muß noch sehr gut griechisch gewesen seyn, was hätten sonst die damals nach Italien flüchtenden Griechen diesem Lande mit ihrer Sprache und mit ihren Wissenschaften für ein sonderlich Geschenk gemacht. Nun schließe ich, daß Shakspears und Luthers Sprache sich wenigstens einer eben so langen Dauer zu erfreuen haben können, und vermuthlich einer längern zu erfreuen haben werden, wenn nur geschieht, was geschehn sollte, und unterbleibt, was nicht leicht zu erwarten ist.

Was sollte denn geschehn? Was bisher schon zum Theil geschieht; Shakspear muß auf dem Theater und in den Händen seiner Nation bleiben; Luther muß nach wie vor in den Schulen wenigstens Auszugsweise, und auch von Deutschlands erwachsenen Söhnen und Töchtern

gelesen werden. So auch unsere übrigen guten Schriftsteller; man führe sie in die Schulen ein, so ist die deutsche Büchersprache fixirt, soweit fixirt, als nöthig ist, die Sprache überhaupt vor einer wesentlichen Veränderung zu sichern. Denn die Büchersprache bleibt alsdann, weil man sich immer nach den einmal vorhandenen Mustern zu bilden sucht; und diese hält immer wieder die Umgangssprache in so weit fest, daß sie nicht gänzlich ausarten kann. Beide haben gegenseitigen Einfluß auf einander. Dadurch leiden nun zwar beide immer einige Veränderungen; aber diese sind nicht von Bedeutung. Ein Dutzend neuer Wörter, oder Bedeutungen der Wörter, oder Wendungen kommen in einem halben Jahrhundert auf, oder gehen ab; was leidet darunter das Wesen der Sprache?

Und gesetzt, die Umgangssprache würde mit der Zeit der Büchersprache so unähnlich, wie das heutige Griechische dem alten ist: würden darum die in ihrer Büchersprache enthaltenen Schätze für die Nation verloren seyn? Für sie mehr verloren seyn, als für uns die Schätze todter Sprachen? Könnte und würde man nicht die Büchersprache neben der gemeinen immer er-

halten, immer studiren, immer weiter excoliren? Geschieht dies nicht wirklich seit langer Zeit in Griechenland und Arabien? Geschieht dies nicht vor unsern Augen in Deutschland?

Was kann verschiedener seyn, als die gemeine niedersächsische Sprechart, und die obersächsische Schreibart? Diese erhalten sich indessen immer neben einander; keine verdrängt die andere, wenn gleich beide immer einigen Einfluß auf einander haben, von einander borgen, Grenzstreitigkeiten mit einander haben u. s. w. Für den Niedersachsen, der nicht aus seiner Provinz weg kömmt, ist das Obersächsische wirklich so gut, wie eine todte Sprache; wenn er sie gründlich wissen will, so muß er sie in Büchern studiren. In Obersachsen, wie allenthalben ist die Büchersprache von der gemeinen etwas unterschieden. Gesetzt dieser Unterschied würde mit der Zeit auch da so groß, wie er zwischen Niedersächsisch und Obersächsisch ist: würden darum die guten Schriftsteller Deutschlandes dort nicht mehr gelesen werden? Der Unterschied zwischen der Sprache dieser Schriftsteller und der so veränderten gemeinen Sprache wäre dann doch bei weitem so groß nicht, als der zwischen Latein und Deutsch. Findet man

es nun nicht zu schwer, Latein zu lernen, so wird es ja noch weit leichter seyn sich mit dem aus dem gemeinen Umgang weggestorbenen Deutschen bekannt zu machen, welches doch im Wesentlichen immer der jedesmal herrschenden gemeinen Sprache ähnlich, unendlich viel ähnlicher, als das Latein oder eine andere fremde Sprache bleibt. Gibt es vortrefliche Schriftsteller in einer etwas unbekannt gewordenen, selbst als Bücherdialect etwas veralteten Landessprache: so werden wir uns zu ihnen hingezogen fühlen, mehr noch als zu Griechen und Römern. Sind sie nicht Deutsche, wie wir? Finden wir uns nicht in ihnen weit eher und weit mehr wieder als in Ausländern? Und ist nicht jeder Schriftsteller, in dem wir uns selbst finden und fühlen, uns Lieblingsschriftsteller?

„Aber wir können und mögen doch itzt nicht altes Deutsch lesen."

Mit den Können hätte es nun wol nichts zu sagen; alt Deutsch wird doch nicht schwerer zu lernen seyn, als Griechisch oder jede andere fremde Sprache, die wir lernen. Aber daß wirs nicht lesen mögen, woher kommt das? Daher, daß es nicht lesenswürdig genug für uns ist; oder zu seyn scheint. Daher, daß wir itzt

etwas bessers haben oder zu haben glauben; daher, daß die Sprache damals unvollkommener, nicht daher, daß sie anders war, als sie itzt ist. Das Gute aus den alten Zeiten lesen wir ja noch, suchen es sorgfältig auf, bearbeiten und benutzen es auf mancherlei Art durch Erklären, durch Nachahmen, durch Entlehnen von Wörtern und Wendungen. Wer weiß nicht, daß dies Alles in unsern Tagen mit den Ueberbleibseln der Minnesänger geschehn ist und noch geschieht? Was würde, nach diesem Eifer und nach der Natur der Sache zu urtheilen, nicht erst geschehn, wenn uns die vorigen Zeiten eine solche Erbschaft hätten thun lassen, als wir unsern Nachkommen hinterlassen können, wenn wir wollen!

Laßt uns denn nur ernstlich wollen! Laßt uns nur der Muttersprache und unsern guten Schriftstellern die Herrschaft einräumen, die das Latein, und ehmals auch das Griechische, und, wo man ganz toll war, auch das Hebräische, in unsern niedern und hohen Schulen usurpirte, die Herrschaft des allgemeinen Sprechens und Schreibens, verbunden mit einem so sorgfältigen Studium, als man bisher auf das Latein gewandt hat: dann ist mir für das Leben unserer

Sprache und unserer guten Schriftsteller gar nicht bange. Die schlechten mögen immer sterben, was geht das die Sprache an? Die Sprache lebt ja nicht in ihnen, also kann sie auch nicht mit ihnen sterben. Die Büchersprache lebt in guten Büchern, und kann nicht sterben, so lange diese vorhanden sind und gelesen werden; kann nicht sterben, wann sie erst so weit ist, daß sie Wörterbuch, Sprachlehre und Sprachkritik hat, als wodurch das Hauswesen einer Sprache in Ordnung gehalten, ihr Vermögen ihr selbst besser bekannt, besser benutzt und vor Zertrümmerung gesichert wird.

Man sey nur vor den Täuschungen auf seiner Hut, die die Vorliebe einiger Gelehrten für die alten Sprachen ihnen und uns zu machen versucht. Es heißt: „Dieser und der gute alte deutsche Schriftsteller wird nicht mehr gelesen, also wird kein vormals guter Schriftsteller itzt mehr gut gefunden; also wird keiner unserer itzigen guten Schriftsteller künftig gut gefunden und gelesen werden.“

Ist aber auch der Schriftsteller, der angeblich nicht mehr gelesen wird, wirklich gut? Manches Buch kann eine Zeitlang aus mancherlei Ursachen viel gelesen werden, ohne gut zu

seyn.

seyn. Die Nachwelt urtheilt richtiger und liest es nicht mehr; nicht weil es alt ist, sondern weil es nicht taugt.

Wird aber auch das gute Buch wirklich nicht mehr gelesen? Ich lese es nicht, in meinem Hause liest mans nicht, unter meinen Bekannten, in meiner Schule liest mans nicht; liest mans darum überall nicht mehr?

Wer liest es nicht? Vielleicht der Troß von Lesern, die Bücherschlinger vielleicht, die nur nach neuen Büchern gieren, sie mögen gut oder schlecht seyn. Aber liest es der bessere Theil der Leser auch nicht mehr? Gute Speisen kommen bei vernünftigen Leuten nicht aus der Mode, wenn gleich ein verdorbener Magen, ein verwöhnter Appetit sie nicht mehr mag.

Und wessen ist die Schuld, wenn die guten Bücher der Vorzeit nicht mehr gelesen werden? Größtentheils derer, die sie in den Schulen entweder überall nicht, oder nicht vorzüglich gelesen wissen wollen.

In der That, man geht sonderbar mit uns um. Man entzieht unsern Schulen unsere guten Schriftsteller, und klagt dann, daß wir sie nicht lesen. Man beschuldigt unsere Sprache des ewigen Wechsels, und hindert uns, sie zu

fixi-

fixiren. Man läugnet ihr den Grund der Cultur ab, den man ihr zu geben nie versucht hat. Man tödtet sie, und gibt ihr schuld, daß sie nicht leben, nicht wirken, nicht vollkommner werden kann. Man stößt sie mit Gewalt von dem Thron, der ihr von Gott und Rechtswegen gehört, und gibt vor, daß sie ihn nicht zu behaupten vermöge. Man hält ihre Mängel gegen die Vollkommenheiten der alten Sprachen, betrachtet jene mikroskopisch in der Nähe und diese perspectivisch in der Ferne: wie partheiisch! Man gesteht den alten Sprachen ein Leben nach dem Tode, und eine glückliche Auferstehung in ihren Schriftstellern zu; aber der deutschen räumt man, wie Cartesius den Thieren, keine Seele, also auch kein Leben nach dem Tode, keine Möglichkeit der Auferstehung in ihren guten Schriftstellern ein. Fragt man: Warum nicht? so wird man in einem artigen Zirkel herumgeführt:

Warum wird die deutsche Sprache nicht wieder auferstehen? „Weil man es nicht der Mühe werth halten wird, sie wieder aufzuwecken.“

Warum wird mans nicht der Mühe werth halten? „Weil keine Schätze in ihr aufbewahrt sind.“

Warum sucht man denn nicht, so lange sie lebt, Schätze in sie hineinzulegen? „Weil diese doch nicht auf die Nachwelt kommen würden.“

Warum nicht? „Weil die Sprache stirbt und nicht wieder aufsteht.“

Wirklich ganz artig! Nun so wollen wir denn lieber unsere Sprache gar nicht sterben lassen.

Aber wie verhüten wir das? Was wir dazu können, hab ich bisher schon gesagt. Aber wenn nicht, wie ich oben sagte, unterbleibt, was zwar nicht leicht zu erwarten steht, so könnte es unserer Sprache doch wol wie der griechischen und lateinischen gehn. Was ist denn das? Das Nämliche, was jene Sprachen tödtete, große Revolutionen, Ueberschwemmungen von Barbaren. Wenn unsere Sprache fortleben soll: so müssen die Irokesen zu Hause bleiben, die Hottentotten nicht sich unsrer Fürstenstühle bemächtigen, und die Tartarn uns nicht von Haus und Hof jagen. Wenn diese alle und noch mehrere dazu kommen, und unsere Autoren todtschlagen, unsere Bücher verbrennen, unsere Umgangssprache mit der ihrigen vermischen: dann wird aus unserm Deutschen das, was aus dem Latein in Italien ward; dann stirbt die

Um-

Umgangssprache allmälig aus oder verwandelt sich so sehr, daß die Bücherſprache, wann sie wieder auflebt, sie nicht mehr für ihre Schwester erkennt. Doch bleibt die ehemalige nahe Verwandschaft noch immer in vielen Stücken sichtbar. Und wenn die Bücher nur nicht schlechterdings alle verbrannt sind, so lebt auch die ehemalige Bücherſprache des Landes wieder auf, findet Anhänger und Anbauer, und verbreitet so wieder ihre Schätze über das Land. Ich sehe nicht ein, warum dies nicht in Deutschland und mit der deutschen Sprache nach tausend Jahren so gut geschehn könne, als es vor tausend Jahren in Italien mit der lateinischen Sprache geschah, wenn nur dann bei uns so viel Schätze hervor zu suchen sind, als dort waren. Daß dies aber der Fall seyn möge, dahin sollten wir itzt, dahin sollte jede lebende Sprache arbeiten.

Aber eine zweite Voraussetzung leugnet die Möglichkeit, daß dies in unserer Sprache geschehn könne, „weil keine der neuern Sprachen so vollkommen sey, wie die lateinische."

Ich antworte: Wir haben bereits gute Schriften in allen Arten des Stils, in allen Fächern der Wissenschaften und Künste; und unsere Sprache ist ohne Zweifel noch eines höhern

Grads der Ausbildung fähig, als sie bisher erhalten hat. Gelangt sie endlich zu der höchsten Stufe ihrer Vollkommenheit: so haben wir zugleich in ihr denjenigen Schatz von Kenntnissen, dessen wir fähig und — bedürftig sind; denn von dem Fortgang der Sprache zur Vollkommenheit ist die Vermehrung der Kenntnisse aller Art unzertrennlich; und umgekehrt: diejenige lebende Sprache wird immer vollkommener, in welcher unablässig Kenntnisse gelehrt, gelernt, erfunden und vervollkommnet werden.

Diese Vollkommenheit einer Sprache ist freilich nur die ihrige, und kann nur so weit getrieben werden, als es die Natur dieser Sprache erlaubt, und diese erlaubt vielleicht weniger, als die Natur anderer Sprachen. Aber was sie erlaubt, das ist auch genug für die Nation, welche diese Sprache hat. Eine Nation ist, wie gesagt, keines höhern Grads der Kenntnisse und Aufklärung fähig und bedürftig, als den sie durch ihre eigne, aufs möglichste cultivirte, Sprache erreichen kann. Denn Nation und Sprache ist wieder eben so unzertrennlich, als vorhin Sprache und Kenntnisse. Was die eine gewinnt, wird der andern zu Theil; was die eine verliert, drückt die andere.

Die

Die Sprache ist also gleichsam die Mittelsperson zwischen der Nation und ihren Kenntnissen. Was die Sprache nicht geben kann, das kann die Nation nicht bekommen; und was die Sprache durch den Anwachs der Kenntnisse bekömmt, das gehört der Nation. Die Sprache bekömmt nicht mehr, als ihre Natur verstattet; und ihre Natur ist national, ist durch den Character der Nation bestimmt. Die Nation verlangt nicht mehr, bedarf nicht mehr, als die Sprache geben kann; und die Kenntnisse können durch die Nationalsprache der Nation Alles geben, was sie bedarf. Das Maaß der Kenntnisse, ist das Maaß der Sprache; je mehr von jenen, desto reicher und vollkommner diese. Nicht anders als durch die Nationalsprache kann die Nation an Aufklärung und Kenntnissen wachsen; aber die Nationalsprache kann durch den Umgang mit andern Sprachen gewinnen, kann sich an ihnen abschleifen, an der Nachahmung ihrer Producte ihre Kräfte versuchen und verstärken, kann sich die fremden Schätze zu eigen machen. So weit sie das kann und weiter nicht bedarf die Nation dieser fremden Schätze. So wie jeder Mensch sein eignes Maaß und seine eigne Art von Talenten

hat, so auch jede Sprache; und so wie jeder Mensch genug hat an dem, was er hat, wenn ers nur gehörig benutzt und anwendet: so kann sich auch jede Sprache an dem begnügen, was sie hat, und jede Nation an dem, was ihre Sprache ihr liefert und leistet. Das Nothwendige hat jede Sprache. Armuth einer Sprache ist nicht Mangel am Nothwendigen, sondern am Entbehrlichen. Schönheit von gewisser Art ist nicht jedem Menschen und nicht jeder Sprache nothwendig. Nationalschönheit ist auch Schönheit, die oft nur darum von uns verkannt wird, weil wir das Auge zum Aufsuchen und Begaffen fremder, oft sogar nur eingebildeter Schönheiten verwöhnt haben.

Sonach scheint jede Nation, also auch die unsere, in ihrer eignen Sprache alle die Schätze des Wissens, der Weisheit und des Schönden-kens haben, vermehren und aufbewahren zu können, die zu ihrer Aufklärung und Veredlung erfoderlich sind. Wir sind reich genug, wenn wir uns nur, aus Lüsternheit nach fremden, uns oft sehr entbehrlichen Schätzen, nicht selbst arm glauben, oder arm machen. Was fehlt uns denn, das wir nicht haben könnten, so bald wir es ernstlich wollen? Und was wir dem La-

tein

sein etwa vorauslassen müssen, ist das zur Aufklärung und Veredlung der Menschheit überhaupt oder unserer Nation insonderheit wesentlich nothwendig? Haben wir keinen Ersatz dafür in manchen sehr nutzbaren Eigenthümlichkeiten unserer Sprache, die dem Latein fehlen?

„Aber, heißt es in der dritten Voraussetzung, wenn auch Eine, wenn auch die deutsche Sprache alle ihre Schätze sammelt und aufbewahrt, was hilft das der übrigen cultivirten Menschheit, die diese Sprache nicht kennt, also ihre Schätze nicht nutzen kann, und wenn sies könnte, doch nur ihre, nur deutsche Schätze da finden würde?"

Ich verstehe. Das Latein ist einmal zur allgemeinen Sprache angenommen. Hier ist das Magazin für die Menschheit, wo theils alles Wissenswürdige und Schöne schon liegt, theils das hineingelegt werden muß, was noch hinzukömmt und des Aufbehaltens werth ist. Aber mit Erlaubniß, die Sache verhält sich, in beider Hinsicht, nicht völlig so. Nicht alles Wissenswürdige, noch weniger alles Schöne liegt in diesem Magazin; nicht alles kann dahinein gelegt werden. Wo haben wir denn einen lateinischen Shakspear, Voltaire, Richard-

son, Lessing, Klopstock? Wie können wir diese und ihres gleichen lateinisch haben? Lassen sich ihre Schönheiten, die zum Theil national und mit ihrer Sprache innig verwebt sind, zu lateinischen Schönheiten umformen, ohne zu verlieren?

Was aber nun seiner Natur nach eher im lateinischen Magazin seyn könnte, ist es darin? Sind alle Erweiterungen, alle neue Zweige der Wissenschaften, alle neue Entdeckungen in diesem Magazin?

„Das ist eben zu beklagen; sie sollten darin seyn.“

Ich fürchte nicht, daß sie verloren gehn, wenn sie gleich nicht hinein kommen. Wenn jede Nation das Ihrige in ihrer Sprache aufbewahrt, so geht nichts verloren, und, was ein sehr wichtiger Punct ist, es wirkt, unlateinisch, weit mehr Gutes, als lateinisch. Denn in der Nationalsprache vorgetragen, wird es dem ganzen lesenden Theil der Nation und der Zeitgenossen in andern Ländern, die die Sprache verstehn, bekannt, und durch diese wieder sehr schnell und weit verbreitet; wodurch denn immer neue Zweige von Kenntnissen entstehn. Hingegen so lange die Wissenschaften lateinisch gelehrt

lehrt werden, kommen sie nur Wenigen zu gut, weil nur Wenige Latein verstehn; werden nicht sonderlich erweitert, weil die Köpfe der Gelehrten von Jugend auf mehr zum Behalten und Anwenden des Bekannten, als zum Erfinden des Neuen zugestutzt werden.

Wenn jede Nation ihre Schätze für sich in ihrer Sprache aufbewahrt, so gibt das ein viel vollständigeres, reichhaltigeres und brauchbareres Magazin für die Menschheit, als ein lateinisches je werden kann. Denn erstlich können in dieses letztere nicht, wie wir schon gesehn haben, die Schöndenker jeder Nation hineinkommen; und diese tragen doch so viel zur Aufklärung und Veredlung der Nation bei, daß wir auf sie besonders Rücksicht nehmen müssen. Dann werden auch die Wissenschaften und Künste häufig durch solche Männer angebaut, die kein Latein schreiben können oder mögen. Ihre Beiträge kommen also auch, durch sie selbst wenigstens, nicht ins lateinische, sondern ins Nationalmagazin. Sonach hat das lateinische Magazin von keiner Nation viel Beitrag zu erwarten. Theils liefert man nicht hinein, was es sich noch allenfals mit Recht zueignen könnte; theils

kann man die besten Nationalschätze nicht alle hineinliefern, wenn man auch wollte.

Es hält also auch die vierte Voraussetzung nicht völlig Stich, daß bisher ein solches lateinisches Vorrathshaus da gewesen sey, worin jede europäische cultivirte Nation ihre besten Schätze für ausländische Zeitgenossen und für die Nachwelt niedergelegt habe. Dies ist, wie die tägliche Erfahrung, wie der Anblick so vieler schönen und nützlichen deutschen, französischen, englischen ꝛc. Bücher augenscheinlich lehrt, schon lange nicht mehr geschehn, und nie allgemein geschehn.

„Desto schlimmer für alle diese schönen und nützlichen Bücher! Sie werden nicht mit den lateinischen Schriften Wolfs, Pufendorfs, Grotius, Bacos und Anderer auf die Nachwelt kommen.“

Ich hoffe es aus schon gesagten Gründen doch, wenn nur nicht, wie gesagt, die Hottentotten, Irokesen und Tartarn sie verbrennen. Diese würden aber auch der Lateiner nicht verschonen, und selbst der alten classischen Lateiner und der Griechen nicht. Es ist gut, daß wir von diesen Barbaren vor der Hand nichts zu fürchten haben.

Die

Die Ausländer verlieren auch nichts dabei, wenn wir nicht fortfahren Latein zu schreiben, denn sie lernen itzt unsere Sprache, so wie wir schon lange die ihrigen; sie übersetzen daraus, was sie brauchen.

Wenn also — um wieder auf unsere obige Frage zu kommen — das Lateinschreiben unter uns auch von nun an ganz aufhörte, würde das Unglück so groß seyn? Und wenn ich dazu riethe, würde ich was anders thun, als das gutheißen, wohin sich die Zeiten und die Völker schon von selbst neigen? Aber ich rathe ja nicht dazu; ich finde es bloß dem Zweck der Schulen und Universitäten nicht angemessen, daß das Lateinschreiben da so herrschend bleibe, als es bisher ist. Wenn ich auch sogar den Lehrer der lateinischen Schriftstellerei zum Lehrer deutscher Stilübungen umschaffen wollte: so geschah das in der Voraussetzung, daß eine Universität bloß für practisch Studirende seyn sollte. Ich habe aber schon selbst angemerkt, daß sich da auch andere einfinden, die mehr thun können und wollen, als bloß practisch studiren. So lange man für diese nicht anderweitig sorgt, will ich ihnen, besonders den Sprachköpfen unter ihnen, gern Einen lateinischen Lehrer da lassen. Denn

es ist in der That nicht meine Meinung, wie es vielleicht Vielen bisher geschienen haben mag, daß das Lateinschreiben ganz unter uns aufhören solle, ob ich es gleich für keinen großen Verlust hielte, wenn es geschähe. Ich will es bloß in Absicht auf Ort, Zeit und Personen in seine gehörigen Grenzen weisen. Ob es aber durch die engen Grenzen, die ich ihm setze, nicht von selbst, wider meine Absicht, aufhören würde und müßte, das verdient noch eine kleine Untersuchung.

Man kann sagen: „Wenn Lateinschreiben kein allgemeines Schul- und Universitätsstudium mehr seyn, und wenn von keinem Schul- und Universitätslehrer mehr gefodert werden soll, diese Geschicklichkeit zu besitzen: so wird es ja bald an Lehrern und Schülern darin fehlen. Und wo soll denn das Lateinschreiben gelernt werden, wenn es nicht auf Schulen und Universitäten geschehn soll?“

Ich antworte: die Malerkunst und Musik werden weder auf unsern gelehrten Schulen noch auf Universitäten gelehrt, und doch gehen sie nicht unter, doch haben sie immer Lehrer und Schüler. Wer Talent und Lust dazu hat, der weiß schon Unterricht zu finden. Man kann

ja nicht für aller Talente Ausbildung in solchen Schulen sorgen, die nur für practisch Studirende bestimmt sind oder seyn sollten. Laß die Sprachköpfe ihre eigne weitere zweckmäßige Ausbildung, nachdem sie vorher den gemeinschaftlichen Unterricht unserer Schulen genutzt haben, in eignen Anstalten bekommen. So geht kein Zweig unserer Kenntnisse verloren, so bleibt kein Feld unangebaut; vielmehr wird jedes nur desto besser besorgt, wenn man besondere Sorgfalt darauf wendet. Aber diese eignen Anstalten für die Sprachköpfe brauchen ja nicht nothwendig mit unsern Schulen und Universitäten verbunden zu seyn; sind es doch die Maler- und Bildhauerakademien nicht. Laß die Akademien der Wissenschaften sich der Sprachköpfe annehmen. Diese Akademien haben nichts mit Vorbereitung junger Leute aufs practische Leben zu thun; ihre Beschäftigungen gehn nicht unmittelbar auf das Practische; die Beschäftigung der Sprachköpfe, als solcher, auch nicht. Beide gehören also für einander, können einander nützlich werden.

„Project! Schimäre!" wird man hier vielleicht ausrufen; und ich muß es wol zugeben, daß die zweckmäßigere Einrichtung unsers Stu-

dien-

dienwesens vor der Hand noch ein bloßes Project bleiben wird. Aber darum ist es doch nicht überflüssig zu untersuchen, wie eine solche zweckmäßigere Einrichtung beschaffen seyn, worin und wie weit sie von der bisherigen abgehn müsse? Dies hab ich in Absicht auf das Lateinschreiben hier zu thun versucht. Um so viel an mir ist alle Misdeutungen zu verhüten will ich hier Alles noch einmal summarisch zusammen fassen, und die etwa hin und wieder fehlenden oder nicht genug in die Augen fallenden nähern Bestimmungen hinzufügen.

Der Zweck unserer Schulen und Universitäten ist oder müßte seyn: practisch Studirende zu bilden; man sollte hier also nichts treiben, als was zu diesem Zweck gehört. Denn geht man über diese Grenze hinaus, so steckt man sich Ziele, die man größtentheils nicht erreichen kann, um derentwillen man also Zeit und Kräfte unnütz verschwendet, und sie den nöthigern Studien entzieht. Das Lateinschreiben, das auf lateinische Schriftstellerei vorbereitet, ist keinem practisch Studirenden nützlich, und gehört, weil immer nur sehr Wenige Talent zum Sprachstudium haben, und weil ohnehin so viel zu lernen ist, zu den unerreichbaren Zielen, denen

man

man Zeit und Kräfte umsonst aufopfert. Es werde also, als eigentliches und von Allen zu foderndes Studium, aus den Schulen verwiesen, und bleibe nur — wenn es anders dann noch den Namen des Lateinschreibens verdient — in sofern es das Verstehen der lateinischen Bücher erleichtert; es sey nie eigentlicher, über die Schule hinausgehender Zweck, sondern immer bloß Mittel, oder, was jedes Mittel ist, vorübergehender, untergeordneter Zweck. Findet sich unter den Schülern ein Sprachkopf, der zum Lateinschreiben Lust bezeigt: so nehme man ihn besonders vor, wenn man kann; und wenn mans nicht kann, so übe sich der Sprachfähige für sich so lange, bis er außer der Schule oder erst nach geendigten Schuljahren Hülfe findet. Diese Hülfe wird auch dann nicht zu spät kommen, wenn er anders ein wirkliches Schrachgenie ist; denn in diesem Fall bleibt seine Lust immer rege, und er arbeitet der fremden Hülfe immer mehr vor. Ist er das aber nicht, war seine Lust nur vorübergehend, sein Fleiß bald ermüdet: so ist er einer aus der Menge und braucht keiner Anleitung zum schönen lateinischen Stil. Auf den Universitäten sollte von den practisch Studirenden und ihren

Leh-

Lehrern eben so wenig das Lateinschreiben gefodert werden, aus den nämlichen Gründen, warum mans in den Schulen nicht dulden sollte. Das Lateinschreiben sollte auch hier als eine freie Kunst angesehn werden, die ein eignes Talent erfodert, deren Erlernung oder Ausübung man also Niemanden zur Pflicht machen kann. Wer dies Talent hat, der wird es theils für sich schon excoliren, theils die Hülfe, die er braucht, schon aufzufinden wissen. Will man für ihn und seines Gleichen eigne Lehrer auf den Universitäten bestellen, gut! Der Hauptzweck der Universitäten erfodert zwar dergleichen nicht; aber wenn Nebenzwecke ohne Beeinträchtigung des Hauptzwecks erreicht werden können, wer will was dagegen haben? Die Frage ist nur, ob dies geschehn könne, ob die Universitäten nicht besser thäten, sich auf ihren Hauptzweck einzuschräncken, und für solche Nebenzwecke andere Anstalten sorgen zu lassen? Wenigstens scheint es mir ausgemacht, daß die Universitäten übel thun, wenn sie denen, die sich dem Hauptzweck widmen, auch die Beschäftigung mit Nebendingen zur Pflicht machen. Daß alle Professoren Latein schreiben können, ist nicht nöthiger, als daß sie alle malen können. Es

ist

ist genug, wenn der es kann, der vernünftigen Gebrauch davon machen und es Andern lehren soll. Der bisherige unzweckmäßige Gebrauch des Lateinschreibens, so wie des Lateinsprechens auf Universitäten sollte für Lehrer und Lernende, abgeschaft werden. Das Latein, was da zum Vorschein kömmt, ist ja doch gewöhnlich kein Latein. Ein solches jämmerliches Latein zur herrschenden Sprache zu machen, die bei gewissen Gelegenheiten durchaus geschrieben und gesprochen werden soll und muß, das ist vollends lächerlich, wenn es schon unnütz und zweckwidrig ist, das in gutem Latein zu thun, was besser auf Deutsch geschähe. Deutsche Lehrer deutscher Jünglinge, die zum Dienst ihres Vaterlandes zubereitet werden sollen, müßten doch einsehen, daß es ihnen vor allen geziemte, Deutsche zu seyn, und daß die Zeiten vorbei sind, wo man entweder aus Noth oder aus Pedanterie dem Latein den Vorzug gab und es zur gelehrten Zunftsprache machte. Die Consistoria sollten auch endlich aufhören, unnöthige Foderungen an die Examinanden zu thun, sollten nur genau untersuchen, ob die künftigen Volkslehrer die nöthigen practischen Geschicklichkeiten haben, aber sich gar nicht darum bekümmern, ob sie Latein

schrei-

schreiben und sprechen können; denn wozu noch das bei practischen Geschicklichkeiten? und vollends ohne sie, was soll es dem, der nur durch sie nützlich werden soll?

Was ich von dem Lateinschreiben gesagt habe, gilt auch, wie schon beiläufig mit bemerkt worden, von dem Lateinsprechen. Dies ist in unsern Zeiten eben so unnütz und zwecklos, als jenes. Die Uebungen darin sind schädlich, wenn sie gemeinnützigen Beschäftigungen die nöthige Zeit rauben. Und das muß, eben wie beim Lateinschreiben, erfolgen, wenn sie eignes Schulstudium seyn, und mit allen Schülern als Zweck, als ein besonderer Zweig der Kenntnisse getrieben werden sollen. Ganz anders verhält es sich mit demjenigen Lateinsprechen, das man bei Anfängern braucht, und von dessen Nutzen ich im Abschnitt von der Methode reden werde. Dieses ist nicht Zweck, sondern bloß Mittel; es wird nicht getrieben, damit die Schüler es können, sondern damit sie durch dasselbe etwas anders früher und besser können; es verlängert den Weg nicht, sondern verkürzt ihn; es erschwert das Sprachstudium nicht, sondern erleichtert es so sehr, daß man es allenthalben einführen sollte, wo es nur irgend

gend angeht. Doch dies wird man mir nicht so aufs Wort glauben; ich muß es beweisen; und der folgende Abschnitt wird zeigen, ob ich Gründe vorzubringen habe, die die Prüfung der Sachverständigen verdienen.

IV.

Bestreitung fehlerhafter Methoden, Sprachen zu lehren, und Darlegung besserer Methoden und Handgriffe.

Der Sprachunterricht war von jeher der Stein des Anstoßes für Lehrer und Schüler, so wie für Diejenigen, die über Unterricht und Methode nachdachten und schrieben. Jene fanden immer der Schwierigkeiten auf ihrem Wege so viele, daß sie sich nicht durchzuschlagen wußten. Diese, um ihnen durchzuhelfen, riethen, entweder die alten Wege zu bessern, oder neue einzuschlagen. Die das letztere wollten, hielten die alten Wege für unausbesserlich. Die auf das erstere drangen, behaupteten, daß die neuen Wege vom Ziel ab, oder nur durch Umwege dahin führten. Die Vertheidiger der neuen Wege ermangelten nicht, ihren Gegnern diesen

nämlichen Vorwurf zurückzugeben; und diese behaupteten denn wieder dagegen, daß ihre alten Wege recht gut werden könnten, wenn nur die rechten Leute darüber kämen; auch seyen sie nicht so schlimm, als Weichlinge sie ausschreien; man müsse nur zu gehn wissen, um sie ganz erträglich zu finden. Dagegen brachte die andere Parthei den Verlust von Zeit und Kraft in Anschlag, den bessere Wege der Jugend und ihren Lehrern ersparen würden; und jene zählten nun wieder die gründlichen Kenntnisse auf, die in der angeblich verlohrnen Zeit der Jugend zu Theil geworden wären, und die man bei einem geringern Aufwand von Kraft überall nicht haben könne. Dieser Rechnung setzen die Vertheidiger der neuen Wege eine andere entgegen, die zum Theil auf einem andern Begriffe von Gründlichkeit beruht.

So stehen die Sachen noch itzt, und werden vielleicht noch lange so stehn. Es hält schwer über eine so vielseitige Sache sich zu vergleichen, weil Jeder immer nur einige und mit den Gegnern nicht die nämlichen Seiten sieht, und nur nach denen urtheilt, die er sieht. Jeder hält sich an seine, wirklichen oder vermeinten, Erfahrungen, und bildet sich daraus Regeln und

Grundsätze, die denen oft gerade entgegenlaufen, die Andere sich aus ihren Erfahrungen abziehn. Ohne Erfahrung läßt sich in einer so practischen Sache eben so wenig etwas bestimmen. Was ist nun zu thun, wenn Erfahrungen des Einen den Erfahrungen des Andern widerstreiten, wenn man also auf keine sicher bauen kann, weil entweder nur eine oder keine ganz wahr ist; und wenn man, ohne Erfahrungen zum Grunde zu legen, doch auch kein Urtheil in der Sache sprechen, keine Methode für sich festsetzen oder Andern vorzüglich empfehlen kann?

Ich für mein Theil maße mir nichts weniger an, als Richter in einer so verwickelten Sache zu seyn. Zufrieden, sie so darzustellen, wie ich sie erkenne, meine Meinung zu sagen und die Gründe der Gegner zu prüfen, überlasse ich den Ausspruch, auf welcher Seite das Recht sey, dem Publicum und der Zeit, welchen beiden Richtern vorgreifen zu wollen so thörigt als unnöthig wäre.

Um den Streit einzuleiten, wollen wir die Frage aufwerfen: Welches ist, unter allen Umständen, die beste Methode, Sprachen zu lehren?

Man wird dieser Frage gleich mit einer andern begegnen, mit der: „Gibt es eine Methode, läßt sich eine denken, die unter allen Umständen gut, anwendbar wäre? Der Umstände sind so sehr viele, und von so verschiedener Art. Ein anders ist es Kinder unterrichten, ein anders Erwachsne; ein anders in todten, ein anders in lebenden Sprachen. Auch bestimmen die verschiedenen Zwecke, um welcher willen man Sprachen lernt, die verschiedenen Grade, in denen man sie zu wissen braucht; und sollten diese Grade nicht wieder verschiedene Methoden zulassen, oder gar anrathen? Auch wird es vielleicht einen Unterschied machen, ob man nur Eine Sprache oder mehrere, und diese mehrern zugleich oder hinter einander, und in ziemlicher Entfernung von einander, lernt. Ferner muß man Rücksicht nehmen, wo die Sprachen gelernt werden, ob in einer öffentlichen Schule, oder durch Privatunterricht; und ob man, in beiden Fällen, viele oder wenige Schüler habe. Ferner welche Hülfsmittel und welche Lehrer man haben könne? Kurz, man muß das Quis? Quid? Ubi? &c. in allen Stücken vor Augen haben, wenn vom Sprachenlernen und den dabei anzuwendenden Methoden die Rede ist."

Ich gestehe das ein, glaube aber doch, daß alle noch so große Verschiedenheit der Umstände gewisse allgemeine Grundsätze nicht ausschließe, nach denen man in jedem Fall verfahren müsse, wenn man zweckmäßig verfahren will. Der Inbegriff dieser Grundsätze wäre die allgemeine Methode, und, wenn diese Grundsätze richtig sind, die allgemein gute, unter allen Umständen die beste Methode. Laßt uns also sehen, ob es dergleichen Grundsätze gibt, und wie sie lauten. Nachher wollen wir untersuchen, wie sie unter den verschiedenen Umständen, die sich beim Sprachenlernen finden, modificirt und angewandt werden müssen.

Ein ganz allgemeiner Grundsatz, der sich nicht bloß über das Sprachenlernen, sondern über alles Lernen, so wie über die ganze übrige Erziehung und viele andere menschliche Unternehmungen und Handlungen, erstreckt, ist dieser: daß man der Natur folgen, die Natur zu Rathe ziehn, der Natur getreu bleiben müsse, oder wie mans sonst ausdrücken will. Um der Natur zu folgen, müssen wir sie kennen; um sie zu kennen, müssen wir sie beobachten und studiren, müssen, wenn uns die Natur eine Sache vormacht, die wir durch Kunst nachma-

chen wollen, genau zusehn, wie es die Natur macht, warum sie es so macht, wie weit sie die Sache bringt, und was die Kunst etwa hinzu zu thun hat. Dies auf das Sprachenlernen angewandt, will so viel sagen:

Da jeder Mensch eine Sprache lernt, ohne daß man sie ihn kunstmäßig lehrt: so sehe man zu, wie die Natur dies bewerkstelligt.

Ferner untersuche man, um den Grund von dem Verfahren der Natur zu finden, die Natur des Menschen in Rücksicht sowol auf sein Vermögen als auf sein Bedürfniß Sprachen zu lernen.

Hat man dies gehörig gethan, so werden sich daraus hoffentlich einige nützliche Regeln ergeben, die uns bei dem künstlichen Sprachenlernen leiten können, oder es müßte der Grundsatz: Folge der Natur! überall nicht auf dieses Sprachenlernen anzuwenden seyn; welches wol Niemand behaupten wird.

Ich will die eben gedachten Untersuchungen mit meinen Lesern gemeinschaftlich anstellen, um nicht in den Verdacht zu kommen, als wollte ich etwas erschleichen, wenn ich Regeln, als die Resultate eines für mich angestellten Forschens darlegte, die Manchem nicht hinlänglichen

chen Grund zu haben scheinen mögten. Ich wünsche, daß ich dadurch um so viel lehrreicher und überzeugender werden möge, als ich weitläuftiger werden muß.

A) Wie lernt jeder von uns seine Mutterspracheʔ Dies ist das erste, was wir zu untersuchen haben. Ich will das, was dabei vorgeht, stückweise vorzählen, damit man desto leichter sehen könne, ob und was ich etwa in übergangen habe, und damit die Anwendung davon auf das Lateinlernen desto leichter sey.

a) Es wird dem Kinde vorgesprochen.
b) Dies geschieht beständig, und
c) von Vielen, von allen, die sich mit dem Kinde abgeben, oder nur in seiner Gegenwart sprechen.
d) Es geschieht theils zufällig,
e) theils absichtlich.
f) Die Gegenstände des Sprechens sind gegenwärtig
g) und sinnlich,
h) wenigstens bekannt
i) und dem Kinde auf eine oder die andere Art interessant;
k) gehen entweder nicht über sein Fassungsvermögen,

l) oder wenn sie darüber gehn, braucht es nicht darauf zu hören.

m) Das Vorsprechen wird gewöhnlich mit Handlung begleitet,

n) und dieselbe Sache wird oft wiederholt.

o) Aeußerer Zwang wird nicht gebraucht, um das Kind zum Sprechen zu bringen,

p) ob man es gleich dazu reizt.

q) Es lernt allmälig,

r) Und kann das Gelernte gleich nützlich und angenehm brauchen.

s) Ohne das kann es gar nicht fertig werden, nicht die unumgänglichsten Naturbedürfnisse befriedigen.

t) Verstehn, Behalten, und Anwenden ist hier fast immer Eins und gleichzeitig.

u) Es werden dem Kinde nicht einzelne Wörter ohne Zusammenhang, sondern Sätze oder Worte vorgesprochen;

v) Also wird das Denk- und Empfindungsvermögen immer zugleich mit dem Sprechvermögen, so wie umgekehrt dieses nie ohne jenes geweckt, geübt und gestärkt

x) und letzteres in dem Grade, und Verhältniß als sich das erste vermehrt.

y) So lernen die Kinder ohne es zu wissen
z) und zu wollen, ohne den Vorsatz zu haben, die Sprache verstehn und sprechen, mehr oder weniger, besser oder schlechter, je nachdem die Zahl und Art der Gegenstände ist, die sie umgeben, und besonders je nachdem diese Gegenstände in Rücksicht auf das Sprechenlernen benutzt werden, je nachdem man viel oder wenig, gut oder schlecht mit ihnen darüber spricht.

B) Wie geht es nun aber zu, das wir auf die Art die Sprache verstehn und sprechen lernen? Was liegt in der menschlichen Natur, daß jedes Kind, das hören kann und unter sprechenden Menschen aufwächst, unausbleiblich eine Sprache lernt, wenn das geschieht, was ich vorhin stückweise angegeben habe?

Das erste, worauf man hier fällt, ist der Nachahmungstrieb, der allen Menschen, und besonders allen Kindern von Natur eigen ist. Aber er löst uns das Räthsel noch nicht ganz auf. Denn aus ihm läßt sich nicht hinlänglich erklären, theils woher die Kinder überhaupt so früh die Sprache lernen, so bald die Schwierigkeiten angreifen und überwinden, die augenscheinlich damit verknüpft sind; theils, woher es kömmt, das sie Einiges früher als das

Uebrige verstehn und sprechen lernen, theils, daß sie Alle die Sprache nachahmen; theils, daß sie in dieser Nachahmung unermüdet fortfahren; theils, daß sie Allen gelingt. Zur Nachahmung pflegt man gewöhnlich etwas Leichtes zu wählen, und der Eine pflegt auf dies, der Andere auf jenes zu fallen; auch pflegen wir, besonders in der Kindheit, nicht bei einerlei Sache lange auszuhalten, wir gehen von einem zum andern über, und warten damit nicht immer, bis uns das Erste gelungen ist. Oft gelingt es uns gar nicht, ohne daß wirs uns eben leid darum seyn lassen; der Trieb war vorübergehend; er ward durch die Neuheit der Sache gereizt und hört mit dieser auf. Mit der Sprache ist es, wie gesagt, ganz anders. Wir alle, so viel unser sind, ermüdeten nie, sie zu lernen, und suchten immer weiter darin zu kommen. Woher dies, da es wol nicht bloß die Wirkung des freilich sonst viel wirkenden und immer geschäftigen Nachahmungstriebes seyn kann?

Woher anders, als aus dem noch stärker wirkenden Triebe, unser Erkenntniß- und Empfindungsvermögen zu erweitern? Dieser Trieb wirkt in der That so rastlos und unauf-

aufhaltsam, besonders in jungen Menschen, daß ich glaube, wir haben es ihm hauptsächlich zu danken, daß wir eine Sprache und daß wir sie so früh und so bald lernen.

Nehmen wir hiezu noch den gleichfalls immer regen Trieb, unsere Ideen und Empfindungen mitzutheilen, sie dadurch gleichsam doppelt zu genießen; die Nothwendigkeit, gefühlte Bedürfnisse bekannt zu machen, damit ihnen abgeholfen werde;

ferner den Freiheitssinn, nach welchem es uns wohlbehagt, wenn wir die eben genannten, so wie alle andern Triebe, gerade dann und in dem Maaße befriedigen können, wann und wie sie sich in uns regen, ohne von außenher darin gestört oder zu etwas anderm hingezogen zu werden;

weiter, den Umstand, daß unsere Kräfte uns am besten zu statten kommen, uns den angenehmsten Genuß gewähren, wenn wir sie schonen und anstrengen können je nachdem es uns beliebt, je nachdem von dieser oder jener Kraft minder oder mehr vorräthig, oder je nachdem diese oder jene zum Gebrauch, wenn ich so sagen kann, mehr oder weniger reif ist, sich mehr oder weniger vordrängt;

und endlich das Vergnügen über das wahrgenommene Fortschreiten, über das Gelingen des mühsamen Bestrebens:

so haben wir, glaube ich, in diesen sieben Stücken, wo nicht alle, doch die vornehmsten, alle übrigen in sich schließenden, principia cognoscendi beisammen, die sich zur Auflösung des obigen Räthsels ausfindig machen lassen. Laßt uns nun dies noch etwas näher untersuchen. Laßt uns ferner sehen, wie und wieweit Kinder ohne Sprachunterricht, eine Sprache lernen.

Wann vermittelst des Erweiterungstriebes die Aufmerksamkeit der Kinder auf das, was um sie her vorgeht, rege wird oder geworden ist: so reizt sie der Nachahmungstrieb zur Nachbildung der gehörten Töne. Dies gelingt ihnen Anfangs nicht sonderlich; und vielleicht weinen sie manchmal, wann wir nicht wissen, warum sie weinen oder sonst Zeichen des Misvergnügens blicken lassen, bloß darum, daß es ihnen nicht gelingen will. Aber nach und nach erlangen die Sprachwerkzeuge theils mehr Stärke, theils die Fertigkeit, Töne, articulirte Töne nachzubilden, und die Seele erlangt das Vermögen, unter den Tönen diejenigen auszuwählen, die ihr jedesmaliger Zweck, das jedesmal gefühlte

Bedürfniß, erfodert. Dies letztere setzt voraus, daß sie schon weiß, was für eine Sache oder Idee mit jedem Ton oder Wort bezeichnet wird.

Das Kind lernt zuerst diejenigen Gegenstände oder Ideen benennen, die es am meisten interessiren. Mama, haben, trinken, essen, Brod, Zucker u. dgl. sind die ersten Töne, die das Kind spricht oder stammelt.

Ein Kind denkt oder empfindet immer einen Satz, wenn es gleich nur ein oder zwei Worte dieses Satzes ausspricht. Wenn es sagt: haben, und weist dabei auf einen Gegenstand; so denkt es sich wirklich den Satz: ich will das haben, und nur sein Unvermögen, die übrigen Worte gleich zu finden oder nachzubilden, macht, daß es nur Ein Wort sagt. Daß dieses eine Wort jedesmal das Hauptwort, dasjenige Wort seyn wird, das die Hauptidee des Satzes ausdrückt, ist wol keinem Zweifel unterworfen.

Jemehr einem Kinde vorgesprochen wird, desto leichter und früher lernt es sprechen, wenn an den Sprachorganen kein Fehler ist, und wenn man über sinnliche Gegenstände auf eine seiner Kindesnatur angemessene Art mit ihm spricht.

Jemehr man die Gegenstände des Sprechens und das Sprechen darüber vervielfältigt,

in der Kirche — als ich gestern in der Kirche war; er foderte mir das Geld ab — er hat mir das Geld abgefodert; er setzte über den Graben — er übersetzte das Buch. Ich könnte die Anzahl dieser Fälle noch sehr vermehren, wenn ich nicht schon, wie gesagt, im ersten Abschnitt davon geredt hätte, und wenn nicht jeder Leser selbst dergleichen in Menge hinzudenken könnte.

Im Flectiren macht der Einheimische zwar Fehler, aber nie folgende; eines großen Hauses, einer großer Frau, einen großer Mann; er stehete, er gehete; der guter Mann, das gutes Kind, der Mann ist guter oder gute (anstatt gut), dieser Apfel ist guter (besser) als der andere. Die Fälle, die ich hier anführe, sind nur Tropfen aus dem Ocean.

Den Casus setzt der Einheimische zwar oft falsch, aber weit öfter richtig. Er verwechselt zwar häufig den Dativ mit dem Accusativ, aber nie den Nominativ oder Genitiv mit den übrigen Endungen.

Wie wenig einer, der die Sprache durch beständige Uebung lernt, die Hülfe der Grammatik brauche, kann man am besten sehen, wenn man eine Grammatik von Anfang bis zu Ende

durch-

durchgeht und alles das anstreicht, was ein gut erzognes Kind von etwa zwölf Jahren mechanisch von der Sprache gelernt hat, ohne je eine Grammatik gesehn, ohne überall gewußt zu haben, daß es eine Sprache lerne. Wenn wir Provinzialfehler nicht in Anschlag bringen, so weiß es alles, was die Grammatik unter Prosodie und Etymologie begreift. Nur in der Orthographie braucht es Hülfe, und auch darin um desto weniger Regeln, je mehr es nach einer bestimmten Orthographie abzuschreiben geübt wird. Aus der Syntaxis braucht es nur ein paar Regeln, um den rechten Casus zu setzen, besonders, wie schon gesagt, um den Dativ und Accusativ nicht zu verwechseln.

Noch ist das Wichtigste zurück, daß ein Kind, durch beständige mechanische Uebung in der Sprache lernt, die Bedeutung der Wörter und Redensarten, und ihren rechten Gebrauch in den unzähligen Fällen, wo es scheint, man könne das Eine so gut als das Andere setzen, kurz den Sprachgebrauch und den Geist der Sprache (genium linguae). Diese sind von sehr weitem Umfang; Manches davon läßt sich in Regeln fassen, aber wo nicht das Meiste, doch das Feinste muß bloß durch Umgang und

Lectüre — gelernt werden, wenn man anders das lernt, wozu man kömmt man weiß selbst nicht wie, durch bloße mechanische, regellose Uebung, und indem man ganz etwas anders thut, an Erlernung einer Sprache gar nicht denkt.

Auch der Ton einer Schrift oder eines Stücks kann nur von denen empfunden werden, die durch beständige Uebung in der Sprache vertraut mit ihr geworden sind. Ob etwas ernsthaft oder scherzhaft, freudig oder traurig und wie ernsthaft oder scherzhaft, wie freudig oder traurig es geschrieben sey, läßt sich nach keiner Regel beurtheilen, sondern ist bloß eine Sache der Empfindung; und diese Empfindung kann, wie gesagt, nur der haben, der durch lange Uebung der Sprache mächtig geworden ist.

Dasselbe gilt von dem, was man die Farbe des Stils zu nennen pflegt.

Kurz: die Bekanntschaft mit den Regeln der Grammatik, Rhetorik, Poetik und Logik ersetzet theils sehr unvollkommen, theils gar nicht, was in Rücksicht auf Verstehen, Empfinden und Anwenden derjenige verliert, der nicht viele, viele Uebung in der Sprache hat, die er lernt.

Ich muß wol, was ich bisher behauptet habe, durch einige Beispiele anschaulich machen.

Winterfreude.

Merkt, Kinder, auf mein Prophezeihn,
Auf meine neue Mähr!
Sie heißt — sie heißt: Bald wird es schnein!
Ist das nicht neue Mähr?
Zwar die Natur zur Frühlingszeit
Ist wunder- wunderschön;
Doch sollten wir zur Winterszeit
Nicht auch ihr Lob erhöhn?
Schon friert es, wie mans wünschen kann,
So früh, wies selten pflegt.
Und nun gehts bald zur Glitschebahn,
Die uns so sicher trägt.
Nun fliegen wir im Schlitten bald
Schnell übers weiße Feld,
Und jauchzen, daß es wiederhalt:
Schön ist auch itzt die Welt!
Der krause Wald, der glänzend starrt
Vom Eichbaum bis zum Strauch;
Und jeder Fluß, gepanzert hart,
Macht ja Vergnügen auch.
Wie blinket sie, die traute Flur,
Vom reinsten Silberlicht,
Wenn früh die Seele der Natur
Durch düstre Nebel bricht.

Laut zwitschern dann die Vögelein
Im jungen Sonnenlicht.
Wir frohen Knaben jubeln drein
Und achten Kälte nicht.
Ja wunderschön ist Gottes Welt
In jeder Jahreszeit.
Der, dem es nicht in ihr gefällt,
Ist wol nicht recht gescheit.

Den Ton der Freude in diesem Stück wird jedes zwölfjährige und manches noch jüngere gut erzogne Kind empfinden, wenn man es ihm gehörig vorliest. Und wenn es ihn beim gehörigen Vorlesen nicht empfindet, so ist es noch zu jung, zu ungebildet dazu. Diesen Mangel in der Seele des Kindes können aber keine ästhetische Regeln ersetzen. Man muß ihm das Stück in einem reifern Alter wieder vorlegen.

Das Kind versteht völlig — in dem gangbaren Sinn des Worts **verstehn**, da es so viel heißt, als: sich klare Begriffe machen — jedes Wort und jeden Satz dieses Stücks ohne Zuthun der Grammatik und Logik. Es weiß nicht, daß **merkt** die zweite Person des Imperativs in der vielfachen Zahl in der gegenwärtigen Zeit ist; nicht daß **Kinder** der Vokativ des Plurals ist; nicht daß **auf** eine Präposition

tion ist, die hier einen Accusativ regiert; nicht, daß mein ein Pronomen adjectivum, possessivum, singularis numeri, neutrius generis, Nominativi casus ist; nicht, daß Prophezeihn von einem ausländischen Worte abstammt, daß es ein Verbum und zwar der Infinitiv ist. Man sage es ihm, und es versteht darum die Zeile um kein Haar besser.

Wenn etwan einige Ausdrücke, als Mähr, Lob erhöhn, der Wald, der glänzend starrt, die Seele der Natur, die traute Flur, einem Kinde nicht gleich verständlich wären: so braucht man nur gewöhnlichere Ausdrücke an die Stelle derselben zu setzen; das ist die ganze Hülfe, die die Logik hier zu leisten braucht. Bei solchen Ausdrücken, wie Seele der Natur, kann man auch noch mit einen paar Worten den Grund hinzufügen, warum der Dichter die Sonne Seele der Natur nennt, weil sie nämlich die Natur belebt, wie die Seele den Leib; ohne Sonne würde die Natur so todt seyn, wie der Leib es ist, wann sich die Seele von ihm geschieden hat. Aber ein Stück, das viel solcher Erläuterungen oder weit hergeholter und sehr zusammengesetzter Erklärungen bedürfte, wäre eben darum nicht für eine Ju-

gend, die es ohne dieselben nicht versteht. Von der Art mögten für die meisten zwölfjährigen, übrigens mit der Bücherſprache ſchon ziemlich bekannten Kinder folgende ſchöne Verſe ſeyn:

O Jugend, Jugend! ſchone des Gefühls
Für alles, was da gut und edel iſt!
Erhalt die ſchöne Glut im Herzen rein.
Und zittre, wann das blaue Flämmchen wankt!
Es wankt vor jedem Hauche, ders nicht facht.
So lang es hell im Herzen lodert, wärmt
Es durch und durch den ganzen Menſchen, glüht
In edlen Worten und in edler That;
Wallt mit dem Lebensblut ins Antlitz auf,
Und ſtrahlt wie Mondſchein aus dem Blick.
Der ſchönen Jungfrau gibt es höhern Reiz
Und kräftiget des Jünglings ſtarken Arm.
Wie Jungfraun wachten bei der Veſta Heerd,
So wacht die edle Schaam bei dieſer Glut,
In weißem Schleier, mit geſenktem Blick
Und ſanfterröthend vor dem ſchönen Strahl.
Wann dieſe ſchlummert, ſo erliſcht das Feur.
Zu glücklich noch, wenn nicht die falſche Schaam
Der wahren Stelle nimt, die Aſche ſchürt,
Und wilde Flammen in dem Herzen nährt.
Ach die erlöſchen nicht ſo leicht. Es facht
Von außen jeder Wind der Welt ſie an;
Sie nährt das Vorurtheil der loſen Zeit,
Die höhnelnd ihren Gift in Lächeln hüllt,

Hier

Hier ist jedes einzelne Wort dem Kinde verständlich oder doch leicht zu erklären; aber das Ganze versteht es nicht, empfindet nichts dabei; und das nicht darum, weil es nicht Grammatik, Aesthetik u. s. w. weiß, sondern darum, weil es die Sache nicht kennt, wovon die Rede ist, weil es sie auch nicht kennen lernt, wann in so abstracten und verblümten Ausdrücken, als hier, davon gesprochen wird. Was der Dichter hier der Jugend ans Herz legt, müßte der jüngern Jugend erst durch mehrere Beispiele veranschaulicht dargestellt werden, wenn sie es fassen sollte. Und selbst dann würde sie es doch bloß fassen, nicht empfinden. Dies letztere ist dem reifern Alter vorbehalten, wo die beiden Geschlechter anfangen sich ihrer Verhältnisse zu einander bewußt zu werden, eins von dem andern Lust und Unlust, Vergnügen und Gefahr für sich zu ahnden. Pfeffels schönen Verse an Phöbe an ihrem vierzehnten Geburtstage las neulich eine fast elfjährige Pflegetochter von mir, weil sie von einem vierzehnjährigen Mädchen rühmen hörte. Aber sie wußte nicht, was sie las, konnte mir nicht erzählen, was sie gelesen hatte, was die Bedeutung und Absicht des Ganzen wäre.

Durch das bisher Gesagte habe ich meine Leser auf das vorbereiten wollen, was ich mit ihnen über die Erlernung fremder Sprachen abzuthun habe.

Werd' ich ihnen noch erst beweisen müssen, was mir ein Axiom des gesunden Menschenverstandes zu seyn scheint,

daß man bei Erlernung fremder Sprachen sorgfältig und so genau als möglich dasjenige nachahmen müsse, was bei Erlernung der Muttersprache geschieht; wenn man auf dem kürzesten und leichtesten Wege seinen Zweck, das gewöhnliche und gemeinnützige Verstehen und Anwenden fremder Sprachen, sicher erreichen will?

Vielleicht werden Wenige die Tauglichkeit dieses Mittels, aber dafür desto Mehrere die Möglichkeit der Anwendung desselben bestreiten. Die erstern werden noch den Einwurf machen, daß man auf die Art eine fremde Sprache zwar einigermaßen, aber nur sehr nothdürftig und keinesweges gründlich erlernen könne; sie werden behaupten, daß gründliche Sprachkenntnisse nur auf die bisher gewöhnliche, hin und wieder verbesserte Art erlangt werden können.

Ich

Ich stelle mich beiden Gegnern freimüthig aber nicht ohne Furcht entgegen. Es sind Männer darunter, deren Einsichten ich ehre, und die zum Theil in der Philologie sich großen Ruhm erworben haben. Der größere Theil desjenigen Publicums, das in dieser Sache entscheidet, ist auf ihrer Seite. Ich kämpfe zwar nicht allein, nicht ohne Beistand würdiger und angesehener Männer, aber es sind solche, deren Competenz in dieser Sache zu urtheilen meine Gegner nicht völlig so anerkennen, als ich. Doch ist einer darunter, gegen den sie nichts einwenden dürfen, dies ist der ehemalige göttingische große Philologe Johann Matthias Gesner. Seine Gründe und sein Ansehen streiten beide gleich stark für mich. Also hinweg Furcht. Ich will getrost den Kampf beginnen.

Wenn ich meinen Satz von allen fremden Sprachen behauptete, so würde man ihn, das weiß ich vorher, höchstens nur von einigen, nur von den lebenden gelten lassen wollen. Was ich aber von den todten Sprachen, was ich nur von der einzigen lateinischen zu beweisen vermag, das wird man, vermuthe ich, von allen, alten und neuen, todten und lebenden,

gelten lassen. Also erbitte ich mir die Aufmerksamkeit der Leser zur Prüfung der Gründe, mit welchen ich darthun zu können glaube,

daß wir das Latein, zum Hausgebrauch, am besten wie die Muttersprache, durch beständige, größtentheils regellose, Uebung, oder wie mein Gewährsmann Gesner sagt, αλογω τριβη lernen; und daß auch die höhere oder grammatische Kenntniß desselben am besten auf diese Art vorbereitet wird.

Ich will mich über jeden Punct dieser Behauptung näher erklären.

I. Was meine ich für ein Latein, daß auf diese Art am besten gelernt werde? Meine ich etwa, wie Einige aus den Worten: zum Hausgebrauch schließen mögten, ein gemeines Küchen- Krämer- Jesuiter- Compendien- Latein? Das nicht. Ein solches Latein meine ich nicht als Zweck des Lernens, wenn ichs gleich, wie man in der Folge sehn wird, als Mittel zum Zweck unter gewissen Umständen nicht verschmähe. Nein, ich meine das ächte altrömische Latein, wie es in den guten Schriften des Alterthums, zu finden ist. Von diesem Latein behaupte ich, daß wir es zum Hausgebrauch —

II.

II. Aber was verstehe ich unter diesem Hausgebrauch? Eine jede gewöhnliche Benutzung und Anwendung des Lateins zu gemeinnützigen Zwecken und zu gelehrten Arbeiten vom zweiten Range.

Ein gemeinnütziger Zweck des Lateinlernens ist das Verstehen guter lateinischer Bücher; es ist wo nicht der einzige, doch der vornehmste gemeinnützige Zweck desselben.

Ich habe an einem andern Orte die Gelehrten in die eigentlichen und in die practischen eingetheilt. Solche lateinische oder halblateinische Arbeiten der letztern, welche sich auf ihre Berufsgeschäfte beziehn oder einen Theil derselben ausmachen, nenne ich gelehrte Arbeiten vom zweiten Range. Nicht als Arbeiten weise ich ihnen den zweiten Rang an, sondern als gelehrten, als Latein erfodernden Arbeiten. Ein Arzt schreibt ein Recept; ein Rechtsgelehrter vertheidigt die Gerechtsame seines Klienten; ein Consistorium examinirt einen Candidaten des Predigtamts: dies sind drei practische, gemeinnützige Arbeiten, und als solche gehören sie in die erste und vorzüglichste Classe der menschlichen Beschäftigungen. Aber das Latein ist dabei ganz entbehrlich. Wenn sie inzwischen um

des

des dabei gebrauchten Lateins willen als Arbeiten eines Gelehrten angesehn werden: oder wenn ihre Urheber dabei Latein brauchen, weil sie Gelehrte sind, oder weil es das Herkommen so will: so nenne ich sie gelehrte Arbeiten vom zweiten Range im Gegensatz von den Gelehrten Arbeiten der eigentlichen Gelehrten, z. B. der Ausgaben, Commentare ꝛc. die ein Heyne, Ernesti u. A. m. von alten Schriftstellern besorgen.

Der Hausgebrauch des Lateins schließt also das Lesen und Verstehn der alten Schriftsteller nicht aus, aber wol das kritische Studium und Bearbeiten derselben. Er schließt nicht alles Lateinsprechen und Lateinschreiben aus, aber wol den Grad von beiden, worin man es dem Cicero gleich thun will. Der Hausgebrauch des Lateins erfodert nicht das Lesen aller lateinischen Schriftsteller, sondern nur solcher, die gemeinnützigen Inhalts sind; nicht das Verstehen schwerer Autoren, oder schwerer Stellen in den Autoren überhaupt, sondern nur solcher Bücher und Stellen, die ohne eigne kritische Gelehrsamkeit mit Benutzung der Erklärungen eines Heyne, Ernesti ꝛc. verstanden werden können. Der Hausgebrauch des Lateins

erfodert endlich keine philosophisch-genaue deutliche und vollständige Kenntniß der Grammatik, und ihrer Terminologie, sondern nur eine mechanische, unentwickelte, zum Theil unterminologische Bekanntschaft mit derselben.

III. **Am besten**, d. i. am zweckmäßigsten. Der Zweck ist der Hausgebrauch. Worin dieser bestehe, was er in der **Ausübung** fodere und nicht fodere, haben wir gesehn. Laßt uns nun untersuchen, welche **Vorbereitung**, welche Art der Erlernung des Lateins er verlange. Ich finde hier folgende allgemeine Regeln:

1) Da es beim Hausgebrauch nicht um das Latein als Latein zu thun ist, nicht um philosophisch-grammatisch-kritisch-vollständige Kenntniß des Körpers der Sprache: so findet die Art des Unterrichts hier nicht Statt, die zu einer solchen Kenntniß führt, oder führen soll; am wenigsten darf sie beim **Anfang** des Unterrichts gebraucht werden.

2) Da einer, der das Latein nur zum Hausgebrauch nöthig hat, ein **practischer** Gelehrter werden will, also außer dem Latein viele andere Dinge zu lernen hat, die ihm größtentheils alle wichtiger sind, als das Latein: so muß man beim Unterricht dahin sehen, daß ihm

chen wollen, genau zusehn, wie es die Natur macht, warum sie es so macht, wie weit sie die Sache bringt, und was die Kunst etwa hinzu zu thun hat. Dies auf das Sprachenlernen angewandt, will so viel sagen:

Da jeder Mensch eine Sprache lernt, ohne daß man sie ihn kunstmäßig lehrt: so sehe man zu, wie die Natur dies bewerkstelligt.

Ferner untersuche man, um den Grund von dem Verfahren der Natur zu finden, die Natur des Menschen in Rücksicht sowol auf sein Vermögen als auf sein Bedürfniß Sprachen zu lernen.

Hat man dies gehörig gethan, so werden sich daraus hoffentlich einige nützliche Regeln ergeben, die uns bei dem künstlichen Sprachenlernen leiten können, oder es müßte der Grundsatz: Folge der Natur! überall nicht auf dieses Sprachenlernen anzuwenden seyn; welches wol Niemand behaupten wird.

Ich will die eben gedachten Untersuchungen mit meinen Lesern gemeinschaftlich anstellen, um nicht in den Verdacht zu kommen, als wollte ich etwas erschleichen, wenn ich Regeln, als die Resultate eines für mich angestellten Forschens darlegte, die Manchem nicht hinlänglichen

chen Grund zu haben scheinen mögten. Ich wünsche, daß ich dadurch um so viel lehrreicher und überzeugender werden möge, als ich weitläuftiger werden muß.

A) Wie lernt jeder von uns seine Mutterſprache? Dies ist das erste, was wir zu untersuchen haben. Ich will das, was dabei vorgeht, stückweise vorzählen, damit man desto leichter sehen könne, ob und was ich etwa in übergangen habe, und damit die Anwendung davon auf das Lateinlernen desto leichter sey.

a) Es wird dem Kinde vorgesprochen.
b) Dies geschieht beständig, und
c) von Vielen, von allen, die sich mit dem Kinde abgeben, oder nur in seiner Gegenwart sprechen.
d) Es geschieht theils zufällig,
e) theils absichtlich.
f) Die Gegenstände des Sprechens sind gegenwärtig
g) und sinnlich,
h) wenigstens bekannt
i) und dem Kinde auf eine oder die andere Art interessant;
k) gehen entweder nicht über sein Fassungsvermögen,

l) oder wenn sie darüber gehn, braucht es nicht darauf zu hören.

m) Das Vorsprechen wird gewöhnlich mit Handlung begleitet,

n) und dieselbe Sache wird oft wiederholt.

o) Aeußerer Zwang wird nicht gebraucht, um das Kind zum Sprechen zu bringen,

p) ob man es gleich dazu reizt.

q) Es lernt allmälig,

r) Und kann das Gelernte gleich nützlich und angenehm brauchen.

s) Ohne das kann es gar nicht fertig werden, nicht die unumgänglichsten Naturbedürfnisse befriedigen.

t) Verstehn, Behalten, und Anwenden ist hier fast immer Eins und gleichzeitig.

u) Es werden dem Kinde nicht einzelne Wörter ohne Zusammenhang, sondern Sätze oder Worte vorgesprochen;

v) Also wird das Denk- und Empfindungsvermögen immer zugleich mit dem Sprechvermögen, so wie umgekehrt dieses nie ohne jenes geweckt, geübt und gestärkt

x) und letzteres in dem Grade, und Verhältniß als sich das erste vermehrt.

y) So lernen die Kinder ohne es zu wissen
z) und zu wollen, ohne den Vorsatz zu haben, die Sprache verstehn und sprechen, mehr oder weniger, besser oder schlechter, je nachdem die Zahl und Art der Gegenstände ist, die sie umgeben, und besonders je nachdem diese Gegenstände in Rücksicht auf das Sprechenlernen benutzt werden, je nachdem man viel oder wenig, gut oder schlecht mit ihnen darüber spricht.

B) Wie geht es nun aber zu, das wir auf die Art die Sprache verstehn und sprechen lernen? Was liegt in der menschlichen Natur, daß jedes Kind, das hören kann und unter sprechenden Menschen aufwächst, unausbleiblich eine Sprache lernt, wenn das geschieht, was ich vorhin stückweise angegeben habe?

Das erste, worauf man hier fällt, ist der Nachahmungstrieb, der allen Menschen, und besonders allen Kindern von Natur eigen ist. Aber er löst uns das Räthsel noch nicht ganz auf. Denn aus ihm läßt sich nicht hinlänglich erklären, theils woher die Kinder überhaupt so früh die Sprache lernen, so bald die Schwierigkeiten angreifen und überwinden, die augenscheinlich damit verknüpft sind; theils, woher es kömmt, das sie Einiges früher als das

Uebrige verstehn und sprechen lernen, theils, daß sie Alle die Sprache nachahmen; theils, daß sie in dieser Nachahmung unermüdet fortfahren; theils, daß sie Allen gelingt. Zur Nachahmung pflegt man gewöhnlich etwas Leichtes zu wählen, und der Eine pflegt auf dies, der Andere auf jenes zu fallen; auch pflegen wir, besonders in der Kindheit, nicht bei einerlei Sache lange auszuhalten, wir gehen von einem zum andern über, und warten damit nicht immer, bis uns das Erste gelungen ist. Oft gelingt es uns gar nicht, ohne daß wirs uns eben leid darum seyn lassen; der Trieb war vorübergehend; er ward durch die Neuheit der Sache gereizt und hört mit dieser auf. Mit der Sprache ist es, wie gesagt, ganz anders. Wir alle, so viel unser sind, ermüdeten nie, sie zu lernen, und suchten immer weiter darin zu kommen. Woher dies, da es wol nicht bloß die Wirkung des freilich sonst viel wirkenden und immer geschäftigen Nachahmungstriebes seyn kann?

Woher anders, als aus dem noch stärker wirkenden Triebe, unser Erkenntniß- und Empfindungsvermögen zu erweitern? Dieser Trieb wirkt in der That so rastlos und unauf-

aufhaltsam, besonders in jungen Menschen, daß ich glaube, wir haben es ihm hauptsächlich zu danken, daß wir eine Sprache und daß wir sie so früh und so bald lernen.

Nehmen wir hiezu noch den gleichfalls immer regen Trieb, unsere Ideen und Empfindungen mitzutheilen, sie dadurch gleichsam doppelt zu genießen; die Nothwendigkeit, gefühlte Bedürfnisse bekannt zu machen, damit ihnen abgeholfen werde;

ferner den Freiheitssinn, nach welchem es uns wohlbehagt, wenn wir die eben genannten, so wie alle andern Triebe, gerade dann und in dem Maaße befriedigen können, wann und wie sie sich in uns regen, ohne von außenher darin gestört oder zu etwas anderm hingezogen zu werden;

weiter, den Umstand, daß unsere Kräfte uns am besten zu statten kommen, uns den angenehmsten Genuß gewähren, wenn wir sie schonen und anstrengen können je nachdem es uns beliebt, je nachdem von dieser oder jener Kraft minder oder mehr vorräthig, oder je nachdem diese oder jene zum Gebrauch, wenn ich so sagen kann, mehr oder weniger reif ist, sich mehr oder weniger vordrängt;

und endlich das Vergnügen über das wahrgenommene Fortschreiten, über das Gelingen des mühsamen Bestrebens:

so haben wir, glaube ich, in diesen sieben Stücken, wo nicht alle, doch die vornehmsten, alle übrigen in sich schließenden, principia cognoscendi beisammen, die sich zur Auflösung des obigen Räthsels ausfindig machen lassen. Laßt uns nun dies noch etwas näher untersuchen. Laßt uns ferner sehen, wie und wieweit Kinder ohne Sprachunterricht, eine Sprache lernen.

Wann vermittelst des Erweiterungstriebes die Aufmerksamkeit der Kinder auf das, was um sie her vorgeht, rege wird oder geworden ist: so reizt sie der Nachahmungstrieb zur Nachbildung der gehörten Töne. Dies gelingt ihnen Anfangs nicht sonderlich; und vielleicht weinen sie manchmal, wann wir nicht wissen, warum sie weinen oder sonst Zeichen des Misvergnügens blicken lassen, bloß darum, daß es ihnen nicht gelingen will. Aber nach und nach erlangen die Sprachwerkzeuge theils mehr Stärke, theils die Fertigkeit, Töne, articulirte Töne nachzubilden, und die Seele erlangt das Vermögen, unter den Tönen diejenigen auszuwählen, die ihr jedesmaliger Zweck, das jedesmal gefühlte

Bedürfniß, erfodert. Dies letztere setzt voraus, daß sie schon weiß, was für eine Sache oder Idee mit jedem Ton oder Wort bezeichnet wird.

Das Kind lernt zuerst diejenigen Gegenstände oder Ideen benennen, die es am meisten interessiren. Mama, haben, trinken, essen, Brod, Zucker u. dgl. sind die ersten Töne, die das Kind spricht oder stammelt.

Ein Kind denkt oder empfindet immer einen Satz, wenn es gleich nur ein oder zwei Worte dieses Satzes ausspricht. Wenn es sagt: haben, und weist dabei auf einen Gegenstand; so denkt es sich wirklich den Satz: ich will das haben, und nur sein Unvermögen, die übrigen Worte gleich zu finden oder nachzubilden, macht, daß es nur Ein Wort sagt. Daß dieses eine Wort jedesmal das Hauptwort, dasjenige Wort seyn wird, das die Hauptidee des Satzes ausdrückt, ist wol keinem Zweifel unterworfen.

Jemehr einem Kinde vorgesprochen wird, desto leichter und früher lernt es sprechen, wenn an den Sprachorganen kein Fehler ist, und wenn man über sinnliche Gegenstände auf eine seiner Kindesnatur angemessene Art mit ihm spricht.

Jemehr man die Gegenstände des Sprechens und das Sprechen darüber vervielfältigt,

desto mehr Ideen und desto mehr Durst nach Ideen erweckt man in der Seele des Kindes; zugleich wird dadurch das Bedürfniß zu sprechen, und hiedurch wieder das Vermögen und die Fertigkeit zu sprechen immer größer.

Wenn ein Kind nie grammatisch-unrichtig sprechen hörte, so würde es grammatisch-richtig sprechen lernen, ohne je eines Unterrichts in der Grammatik zu bedürfen. Wer immer hört: gib mir, der wird niemals sagen: gib mich.

Bei allem Unrichtigsprechen, das die Kinder von Jugend auf hören, und wozu sie also verwöhnt werden, lernen sie doch das Wesentliche der Sprache richtig. Ihre Sprachfehler sind gewöhnlich die Fehler ihrer Provinz, bestehn gewöhnlich im unrichtigen Aussprechen, unrichtigen Flectiren, und unrichtigen Casussetzen. Diese Fehler hindern sie aber gar nicht, die Wörter größtentheils in ihrem rechten, eigentlichen oder figürlichen, Sinn zu verstehn und zu brauchen — versteht sich, wenn sie von Materien sprechen, die ihnen bekannt sind und worüber sie richtig sprechen gehört haben — und das ist doch das Wesentliche, das eigentliche Wissen der Sprache. Man denke sich ein holsteinisches Kind, das immer holsteinisches Hochdeutsch

deutsch sprechen hört. Dieses spricht Swester anstatt Schwester; ich habe gegangen, anstatt: ich bin gegangen. Solche Fehler hindern aber das Kind nicht, einen Jeden zu verstehn, der diese Fehler nicht macht. Auch sind dieser Fehler nur wenige in Vergleichung mit den vielen Fällen, wo es richtig ausspricht, richtig flectirt und den rechten Casus setzt. Wer es je recht versucht hat, einen Ausländer deutsch zu lehren, der weiß, wie erstaunlich viele Sprachfehler möglich sind, die das deutsche Kind nicht macht, die es bloß durch das beständige Sprechenhören und Selbstsprechen — wozu in reifern Jahren das Lesen und Schreiben kömmt — vermeidet. Ich will hier einige davon nennen, ob ich gleich schon im ersten Abschnitt davon gehandelt habe.

Das Geschlecht der Wörter verwechselt das Kind nie; der Ausländer hört fast nie auf darin zu fehlen.

Die Stellung der Wörter macht dem Ausländer unbeschreibliche Mühe; dem deutschen Kinde gar keine. Es verwechselt folgende Fälle nie: das Buch ist gut — ich weiß, daß das Buch gut ist; ich habe ihn neulich gesehn — neulich habe ich ihn gesehn; ich war gestern

in

in der Kirche — als ich gestern in der Kirche war; er foderte mir das Geld ab — er hat mir das Geld abgefodert; er setzte über den Graben — er übersetzte das Buch. Ich könnte die Anzahl dieser Fälle noch sehr vermehren, wenn ich nicht schon, wie gesagt, im ersten Abschnitt davon geredt hätte, und wenn nicht jeder Leser selbst dergleichen in Menge hinzudenken könnte.

Im Flectiren macht der Einheimische zwar Fehler, aber nie folgende; eines großen Hauses, einer großer Frau, einen großer Mann; er stehete, er gehete; der guter Mann, das gutes Kind, der Mann ist guter oder gute (anstatt gut), dieser Apfel ist guter (besser) als der andere. Die Fälle, die ich hier anführe, sind nur Tropfen aus dem Ocean.

Den Casus setzt der Einheimische zwar oft falsch, aber weit öfter richtig. Er verwechselt zwar häufig den Dativ mit dem Accusativ, aber nie den Nominativ oder Genitiv mit den übrigen Endungen.

Wie wenig einer, der die Sprache durch beständige Uebung lernt, die Hülfe der Grammatik brauche, kann man am besten sehen, wenn man eine Grammatik von Anfang bis zu Ende

durch-

durchgeht und alles das anstreicht, was ein gut erzognes Kind von etwa zwölf Jahren mechanisch von der Sprache gelernt hat, ohne je eine Grammatik gesehn, ohne überall gewußt zu haben, daß es eine Sprache lerne. Wenn wir Provinzialfehler nicht in Anschlag bringen, so weiß es alles, was die Grammatik unter Prosodie und Etymologie begreift. Nur in der Orthographie braucht es Hülfe, und auch darin um desto weniger Regeln, je mehr es nach einer bestimmten Orthographie abzuschreiben geübt wird. Aus der Syntaxis braucht es nur ein paar Regeln, um den rechten Casus zu setzen, besonders, wie schon gesagt, um den Dativ und Accusativ nicht zu verwechseln.

Noch ist das Wichtigste zurück, daß ein Kind, durch beständige mechanische Uebung in der Sprache lernt, die Bedeutung der Wörter und Redensarten, und ihren rechten Gebrauch in den unzähligen Fällen, wo es scheint, man könne das Eine so gut als das Andere setzen, kurz den Sprachgebrauch und den Geist der Sprache (genium linguae). Diese sind von sehr weitem Umfang; Manches davon läßt sich in Regeln fassen, aber wo nicht das Meiste, doch das Feinste muß bloß durch Umgang und

Lectüre — gelernt werden, wenn man anders das lernt, wozu man kömmt man weiß selbst nicht wie, durch bloße mechanische, regellose Uebung, und indem man ganz etwas anders thut, an Erlernung einer Sprache gar nicht denkt.

Auch der Ton einer Schrift oder eines Stücks kann nur von denen empfunden werden, die durch beständige Uebung in der Sprache vertraut mit ihr geworden sind. Ob etwas ernsthaft oder scherzhaft, freudig oder traurig und wie ernsthaft oder scherzhaft, wie freudig oder traurig es geschrieben sey, läßt sich nach keiner Regel beurtheilen, sondern ist bloß eine Sache der Empfindung; und diese Empfindung kann, wie gesagt, nur der haben, der durch lange Uebung der Sprache mächtig geworden ist.

Dasselbe gilt von dem, was man die Farbe des Stils zu nennen pflegt.

Kurz: die Bekanntschaft mit den Regeln der Grammatik, Rhetorik, Poetik und Logik ersetzet theils sehr unvollkommen, theils gar nicht, was in Rücksicht auf Verstehen, Empfinden und Anwenden derjenige verliert, der nicht viele, viele Uebung in der Sprache hat, die er lernt.

Ich muß wol, was ich bisher behauptet habe, durch einige Beispiele anschaulich machen.

Winterfreude.

Merkt, Kinder, auf mein Prophezeihn,
Auf meine neue Mähr!
Sie heißt — sie heißt: Bald wird es schnein!
Ist das nicht neue Mähr?
Zwar die Natur zur Frühlingszeit
Ist wunder- wunderschön;
Doch sollten wir zur Winterszeit
Nicht auch ihr Lob erhöhn?
Schon friert es, wie mans wünschen kann,
So früh, wies selten pflegt.
Und nun gehts bald zur Glitschebahn,
Die uns so sicher trägt.
Nun fliegen wir im Schlitten bald
Schnell übers weiße Feld,
Und jauchzen, daß es wiederhalt:
Schön ist auch itzt die Welt!
Der krause Wald, der glänzend starrt
Vom Eichbaum bis zum Strauch;
Und jeder Fluß, gepanzert hart,
Macht ja Vergnügen auch.
Wie blinket sie, die traute Flur,
Vom reinsten Silberlicht,
Wenn früh die Seele der Natur
Durch düstre Nebel bricht.

Laut zwitschern dann die Vögelein
Im jungen Sonnenlicht.
Wir frohen Knaben jubeln drein
Und achten Kälte nicht.
Ja wunderschön ist Gottes Welt
In jeder Jahreszeit.
Der, dem es nicht in ihr gefällt,
Ist wol nicht recht gescheit.

Den Ton der Freude in diesem Stück wird jedes zwölfjährige und manches noch jüngere gut erzogne Kind empfinden, wenn man es ihm gehörig vorliest. Und wenn es ihn beim gehörigen Vorlesen nicht empfindet, so ist es noch zu jung, zu ungebildet dazu. Diesen Mangel in der Seele des Kindes können aber keine ästhetische Regeln ersetzen. Man muß ihm das Stück in einem reifern Alter wieder vorlegen.

Das Kind versteht völlig — in dem gangbaren Sinn des Worts **verstehn**, da es so viel heißt, als: sich klare Begriffe machen — jedes Wort und jeden Satz dieses Stücks ohne Zuthun der Grammatik und Logik. Es weiß nicht, daß **merkt** die zweite Person des Imperativs in der vielfachen Zahl in der gegenwärtigen Zeit ist; nicht daß **Kinder** der Vokativ des Plurals ist; nicht daß **auf** eine Präposition

tion ist, die hier einen Accusativ regiert; nicht, daß mein ein Pronomen adjectivum, possessivum, singularis numeri, neutrius generis, Nominativi casus ist; nicht, daß Prophezeihn von einem ausländischen Worte abstammt, daß es ein Verbum und zwar der Infinitiv ist. Man sage es ihm, und es versteht darum die Zeile um kein Haar besser.

Wenn etwan einige Ausdrücke, als Mähr, Lob erhöhn, der Wald, der glänzend starrt, die Seele der Natur, die traute Flur, einem Kinde nicht gleich verständlich wären: so braucht man nur gewöhnlichere Ausdrücke an die Stelle derselben zu setzen; das ist die ganze Hülfe, die die Logik hier zu leisten braucht. Bei solchen Ausdrücken, wie Seele der Natur, kann man auch noch mit einen paar Worten den Grund hinzufügen, warum der Dichter die Sonne Seele der Natur nennt, weil sie nämlich die Natur belebt, wie die Seele den Leib; ohne Sonne würde die Natur so todt seyn, wie der Leib es ist, wann sich die Seele von ihm geschieden hat. Aber ein Stück, das viel solcher Erläuterungen oder weit hergeholter und sehr zusammengesetzter Erklärungen bedürfte, wäre eben darum nicht für eine Ju-

gend, die es ohne dieselben nicht versteht. Von der Art mögten für die meisten zwölfjährigen, übrigens mit der Bücherſprache ſchon ziemlich bekannten Kinder folgende ſchöne Verſe ſeyn:

O Jugend, Jugend! ſchone des Gefühls
Für alles, was da gut und edel iſt!
Erhalt die ſchöne Glut im Herzen rein.
Und zittre, wann das blaue Flämmchen wankt!
Es wankt vor jedem Hauche, ders nicht facht.
So lang es hell im Herzen lodert, wärmt
Es durch und durch den ganzen Menſchen, glüht
In edlen Worten und in edler That;
Wallt mit dem Lebensblut ins Antlitz auf,
Und ſtrahlt wie Mondſchein aus dem Blick.
Der ſchönen Jungfrau gibt es höhern Reiz
Und kräftiget des Jünglings ſtarken Arm.
Wie Jungfraun wachten bei der Veſta Heerd,
So wacht die edle Schaam bei dieſer Glut,
In weißem Schleier, mit geſenktem Blick
Und ſanfterröthend vor dem ſchönen Strahl.
Wann dieſe ſchlummert, ſo erliſcht das Feur.
Zu glücklich noch, wenn nicht die falſche Schaam
Der wahren Stelle nimt, die Aſche ſchürt,
Und wilde Flammen in dem Herzen nährt.
Ach die erlöſchen nicht ſo leicht. Es facht
Von außen jeder Wind der Welt ſie an;
Sie nährt das Vorurtheil der loſen Zeit,
Die höhnelnd ihren Gift in Lächeln hüllt,

Hier

Hier ist jedes einzelne Wort dem Kinde verständlich oder doch leicht zu erklären; aber das Ganze versteht es nicht, empfindet nichts dabei; und das nicht darum, weil es nicht Grammatik, Aesthetik u. s. w. weiß, sondern darum, weil es die Sache nicht kennt, wovon die Rede ist, weil es sie auch nicht kennen lernt, wann in so abstracten und verblümten Ausdrücken, als hier, davon gesprochen wird. Was der Dichter hier der Jugend ans Herz legt, müßte der jüngern Jugend erst durch mehrere Beispiele veranschaulicht dargestellt werden, wenn sie es fassen sollte. Und selbst dann würde sie es doch bloß fassen, nicht empfinden. Dies letztere ist dem reifern Alter vorbehalten, wo die beiden Geschlechter anfangen sich ihrer Verhältnisse zu einander bewußt zu werden, eins von dem andern Lust und Unlust, Vergnügen und Gefahr für sich zu ahnden. Pfeffels schönen Verse an Phöbe an ihrem vierzehnten Geburtstage las neulich eine fast elfjährige Pflegetochter von mir, weil sie von einem vierzehnjährigen Mädchen rühmen hörte. Aber sie wußte nicht, was sie las, konnte mir nicht erzählen, was sie gelesen hatte, was die Bedeutung und Absicht des Ganzen wäre.

Durch das bisher Gesagte habe ich meine Leser auf das vorbereiten wollen, was ich mit ihnen über die Erlernung fremder Sprachen abzuthun habe.

Werd' ich ihnen noch erst beweisen müssen, was mir ein Axiom des gesunden Menschenverstandes zu seyn scheint,

daß man bei Erlernung fremder Sprachen sorgfältig und so genau als möglich dasjenige nachahmen müsse, was bei Erlernung der Muttersprache geschieht; wenn man auf dem kürzesten und leichtesten Wege seinen Zweck, das gewöhnliche und gemeinnützige Verstehen und Anwenden fremder Sprachen, sicher erreichen will?

Vielleicht werden Wenige die Tauglichkeit dieses Mittels, aber dafür desto Mehrere die Möglichkeit der Anwendung desselben bestreiten. Die erstern werden noch den Einwurf machen, daß man auf die Art eine fremde Sprache zwar einigermaßen, aber nur sehr nothdürftig und keinesweges gründlich erlernen könne; sie werden behaupten, daß gründliche Sprachkenntnisse nur auf die bisher gewöhnliche, hin und wieder verbesserte Art erlangt werden können.

Ich

Ich stelle mich beiden Gegnern freimüthig aber nicht ohne Furcht entgegen. Es sind Männer darunter, deren Einsichten ich ehre, und die zum Theil in der Philologie sich großen Ruhm erworben haben. Der größere Theil desjenigen Publicums, das in dieser Sache entscheidet, ist auf ihrer Seite. Ich kämpfe zwar nicht allein, nicht ohne Beistand würdiger und angesehener Männer, aber es sind solche, deren Competenz in dieser Sache zu urtheilen meine Gegner nicht völlig so anerkennen, als ich. Doch ist einer darunter, gegen den sie nichts einwenden dürfen, dies ist der ehemalige göttingische große Philologe Johann Matthias Gesner. Seine Gründe und sein Ansehen streiten beide gleich stark für mich. Also hinweg Furcht. Ich will getrost den Kampf beginnen.

Wenn ich meinen Satz von allen fremden Sprachen behauptete, so würde man ihn, das weiß ich vorher, höchstens nur von einigen, nur von den lebenden gelten lassen wollen. Was ich aber von den todten Sprachen, was ich nur von der einzigen lateinischen zu beweisen vermag, das wird man, vermuthe ich, von allen, alten und neuen, todten und lebenden,

gelten lassen. Also erbitte ich mir die Aufmerksamkeit der Leser zur Prüfung der Gründe, mit welchen ich darthun zu können glaube,

daß wir das Latein, zum Hausgebrauch, am besten wie die Muttersprache, durch beständige, größtentheils regellose, Uebung, oder wie mein Gewährsmann Gesner sagt, αλογω τριβη lernen; und daß auch die höhere oder grammatische Kenntniß desselben am besten auf diese Art vorbereitet wird.

Ich will mich über jeden Punct dieser Behauptung näher erklären.

I. Was meine ich für ein Latein, daß auf diese Art am besten gelernt werde? Meine ich etwa, wie Einige aus den Worten: zum Hausgebrauch schließen mögten, ein gemeines Küchen- Krämer- Jesuiter- Compendien- Latein? Das nicht. Ein solches Latein meine ich nicht als Zweck des Lernens, wenn ichs gleich, wie man in der Folge sehn wird, als Mittel zum Zweck unter gewissen Umständen nicht verschmähe. Nein, ich meine das ächte altrömische Latein, wie es in den guten Schriften des Alterthums, zu finden ist. Von diesem Latein behaupte ich, daß wir es zum Hausgebrauch —

II. Aber was versteh ich unter diesem Hausgebrauch? Eine jede gewöhnliche Benutzung und Anwendung des Lateins zu gemeinnützigen Zwecken und zu gelehrten Arbeiten vom zweiten Range.

Ein gemeinnütziger Zweck des Lateinlernens ist das Verstehen guter lateinischer Bücher; es ist wo nicht der einzige, doch der vornehmste gemeinnützige Zweck desselben.

Ich habe an einem andern Orte die Gelehrten in die eigentlichen und in die practischen eingetheilt. Solche lateinische oder halblateinische Arbeiten der letztern, welche sich auf ihre Berufsgeschäfte beziehn oder einen Theil derselben ausmachen, nenne ich gelehrte Arbeiten vom zweiten Range. Nicht als Arbeiten weise ich ihnen den zweiten Rang an, sondern als gelehrten, als Latein erfodernden Arbeiten. Ein Arzt schreibt ein Recept; ein Rechtsgelehrter vertheidigt die Gerechtsame seines Klienten; ein Consistorium examinirt einen Candidaten des Predigtamts: dies sind drei practische, gemeinnützige Arbeiten, und als solche gehören sie in die erste und vorzüglichste Classe der menschlichen Beschäftigungen. Aber das Latein ist dabei ganz entbehrlich. Wenn sie inzwischen um

des

des dabei gebrauchten Lateins willen als Arbeiten eines Gelehrten angesehn werden: oder wenn ihre Urheber dabei Latein brauchen, weil sie Gelehrte sind, oder weil es das Herkommen so will: so nenne ich sie gelehrte Arbeiten vom zweiten Range im Gegensatz von den Gelehrten Arbeiten der eigentlichen Gelehrten, z. B. der Ausgaben, Commentare ꝛc. die ein Heyne, Ernesti u. A. m. von alten Schriftstellern besorgen.

Der Hausgebrauch des Lateins schließt also das Lesen und Verstehn der alten Schriftsteller nicht aus, aber wol das kritische Studium und Bearbeiten derselben. Er schließt nicht alles Lateinsprechen und Lateinschreiben aus, aber wol den Grad von beiden, worin man es dem Cicero gleich thun will. Der Hausgebrauch des Lateins erfodert nicht das Lesen aller lateinischen Schriftsteller, sondern nur solcher, die gemeinnützigen Inhalts sind; nicht das Verstehen schwerer Autoren, oder schwerer Stellen in den Autoren überhaupt, sondern nur solcher Bücher und Stellen, die ohne eigne kritische Gelehrsamkeit mit Benutzung der Erklärungen eines Heyne, Ernesti ꝛc. verstanden werden können. Der Hausgebrauch des Lateins

erfodert endlich keine philosophisch-genaue deutliche und vollständige Kenntniß der Grammatik, und ihrer Terminologie, sondern nur eine mechanische, unentwickelte, zum Theil unterminologische Bekanntschaft mit derselben.

III. **Am besten**, d. i. am zweckmäßigsten. Der Zweck ist der Hausgebrauch. Worin dieser bestehe, was er in der **Ausübung** fodere und nicht fodere, haben wir gesehn. Laßt uns nun untersuchen, welche **Vorbereitung**, welche Art der Erlernung des Lateins er verlange. Ich finde hier folgende allgemeine Regeln:

1) Da es beim Hausgebrauch nicht um das Latein als Latein zu thun ist, nicht um philosophisch-grammatisch-kritisch-vollständige Kenntniß des Körpers der Sprache: so findet die Art des Unterrichts hier nicht Statt, die zu einer solchen Kenntniß führt, oder führen soll; am wenigsten darf sie beim **Anfang** des Unterrichts gebraucht werden.

2) Da einer, der das Latein nur zum Hausgebrauch nöthig hat, ein **practischer** Gelehrter werden will, also außer dem Latein viele andere Dinge zu lernen hat, die ihm größtentheils alle wichtiger sind, als das Latein: so muß man beim Unterricht dahin sehen, daß

ihm

ihm das Latein so wenig Zeit als möglich koste, daß ers also auf dem kürzesten Wege lerne, der nur ausfindig zu machen ist.

3) Da das Verstehen lateinischer Bücher der Hauptzweck desjenigen ist, der das Latein zum Hausgebrauch lernt: so ist auf das Lesen lateinischer Bücher die meiste Zeit des lateinischen Unterrichts zu verwenden, folglich auch mit diesem Lesen so früh der Anfang zu machen, als sich nur immer will thun lassen.

4) Da die alten lateinischen Schriftsteller wenig oder gar keine Sachkenntnisse enthalten, die Kindern faßlich oder nützlich wären: und auch dem Stil nach für Kinder zu schwer sind: so muß man, wenn man Kinder Latein lehrt, mit neuern lateinischen Büchern und zwar mit solchen den Anfang des Lateinlesens machen, die nach Inhalt und Stil in die Kindersphäre gehören. Ob in diesen Büchern lauter ächt römisches Latein ist, darauf kömmt es so genau nicht an, wie ich weiter unten zeigen werde.

Dies wären etwa die allgemeinen Regeln derjenigen Methode, die man, meiner Einsicht nach, zu befolgen hat, wenn man Latein in Rücksicht auf den künftigen Hausgebrauch desselben lehrt. Die speciellern Vorschriften, die hierin lie-

liegen, werden unter der folgenden Nummer vorkommen.

IV. Wie die Mutterſprache, durch beſtändige, gröſstentheils regelloſe Uebung.

„Wie die Mutterſprache? Das geht beim Latein nimmermehr an!“ Höre ich hier meine Gegner rufen. Ich glaube ſelbſt, daſs der Fall ſehr ſelten iſt, wo es in allen Stücken, wo es völlig ſo angeht, wie bei der Mutterſprache. Indeſſen könnte man ſich doch der Art, wie wir die Mutterſprache lernen, weit mehr nähern, als man gewöhnlich thut. In wie fern dies angeht, wird ſich zeigen, wenn wir dasjenige, was bei Erlernung der Mutterſprache geſchieht, nach meiner obigen Angabe hier ſtückweiſe durchgehn, und auf die Erlernung des Lateins anwenden.

a) Es wird dem Kinde vorgeſprochen.

Warum kann man einem Kinde nicht auch lateiniſch vorſprechen? „Daſs müſste man ja ſelbſt erſt lernen.“ Freilich. Aber wer wollte nicht eine ſo geringe Mühe übernehmen, um ſich und ſeinem Lehrling eine unendlich gröſsere Mühe, das Auswendiglernen und Ueberhören der Vocabeln und der Grammatik, zu erſparen. Gering kann doch die Mühe in der That nur für den-

denjenigen seyn, der, bei einiger Kenntniß der Sprache, sie ernstlich übernimt. Man verlangt ja nicht von ihm, daß er ciceronisches Latein sprechen kann.

„Desto schlimmer. Nun wird er barbarisches Latein sprechen."

Nicht ciceronisch ist nicht gleich barbarisch. Und gesetzt es wäre so: so ist der Schade so groß nicht, als man sich, durch das Wort barbarisch erschreckt, gewöhnlich vorstellt. Das Latein sey so barbarisch, als es immer wolle: so kann der Unterschied zwischen diesem barbarischen Latein und dem guten Latein doch nie größer seyn, als er zwischen dem Platdeutschen und der hochdeutschen Büchersprache ist. Wenn nun das Platdeutsche eine bessere Vorbereitung auf das Verstehn der hochdeutschen Bücherspra-che ist, als das gewöhnliche Vocabeln- und Grammatiklernen auf das Verstehn lateinischer Bücher; wenn ein Platdeutscher ohne Mühe und in kurzer Zeit hochdeutsche Bücher verstehn lernt, hingegen ein auf gewöhnliche Weise unterrichteter Schüler des Lateins dasselbe nur mit der äußersten Mühe, erst am Ende vieler Jahre, und dann doch nur nothdürftig lernt: so schließe ich, daß das Sprechen selbst eines solchen Lateins,

reins, das sich zum guten Latein verhielte, wie Platdeutsch zur hochdeutschen Bücherspräche, also des barbarischen Lateins, ein besserer und kürzerer Weg, als der gewöhnliche ist, den vorgesetzten Zweck, das Verstehen lateinischer Bücher, zu erreichen.

Es läßt sich auch leicht begreifen, warum es so ist, woher der Uebergang vom gehörten und gesprochenen schlechten Deutsch und Latein zum Verstehen des guten so leicht wird. Es gibt nämlich zwischen beiden weit mehr Aehnlichkeiten als Unähnlichkeiten; es gibt unendlich mehr Fälle, wo das schlechte Latein und Deutsch mit dem guten übereinkömmt, als wo es von demselben abweicht. Wie könnte es auch sonst noch Latein und Deutsch bleiben? Man mache die Probe an den Schriften des Abraham a S. Clara. Barbarischer Deutsch gibt es doch gewöhnlich nicht. Man zähle die Fälle, wo richtig flectirt, wo den Foderungen der Syntax Genüge geschehen und wo beides nicht geschehn ist; ferner zähle man die unrichtigen Bedeutungen der Wörter gegen die richtigen ab: und man wird meine obige Behauptung bestätigt finden. Man wird sie um destomehr bestätigt finden, jemehr man bei der Vergleichung

bloß auf grammatische und logische Richtigkeit, nicht auch auf ästhetische Schönheit sieht. Und auf jene hat man doch eigentlich nur zu sehn, wenn von Umgangssprache, nicht von Büchersprache, am wenigsten von höherer und feinerer Büchersprache die Rede ist. Von der erstern kann aber nur die Rede beim Lateinsprechen mit Kindern seyn. Das Latein, was man mit ihnen spricht, braucht nur die gewöhnliche altägliche Umgangssprache des alten Roms zu seyn, nicht die Buchsprache des Cicero, Livius u. A. Jene war gewiß von dieser eben so verschieden, als es itzt die Leipziger, Dresdener, Weimarsche, Dessauische, Braunschweigische, Berlinische, Hamburgische u. s. w. Umgangssprache von der Buchsprache der Schriftsteller ist, die an diesen Orten leben.

Nun hab ich noch ein paar Einwürfe zu beantworten.

„Erstlich: Wir kennen ja den Sprechgebrauch, die Umgangssprache der alten Römer nicht, wie können wir sie denn bei unserm Lateinsprechen anwenden?"

Antwort: Wir finden diesen Sprechgebrauch, obgleich wol nicht ganz vollständig, in den populärern Schriften der Römer, ich meine

in den dramatischen Schriftstellern Plautus und Terenz, in denen, die vom Landbau geschrieben haben, als Varro, Columella, Cato, Palladius; in denen, die über Natur- und Kunstgeschichte, über die häusliche, politische, religiöse, militärische ꝛc. Verfassung der Römer geschrieben haben, als Celsus Plinius, Vitruvius, Frontinus, Vegetius, Apicius. Auch die Gespräche des Erasmus seh ich als ein classisches Buch von der populärern Art an. Wer diese Schriften mit der Absicht liest, die Umgangssprache der alten Römer daraus zu lernen, der wird, meine ich, seinen Zweck so ziemlich erreichen. Verbindet er mit dieser Lectüre nun auch die der übrigen edlern prosaischen, der historischen und philosophischen Schriftsteller: so wird er nicht bloß die gemeine, sondern auch die veredelte Umgangssprache lernen, worin z. B. Cicero's und Plinius Briefe Muster sind, und die man auch zum Theil in des erstern philosophischen Gesprächen findet. Dabei wird doch nichts verloren seyn? Je mehr einer die veredelte Umgangssprache annimt und mit seinem Lehrling spricht, desto besser für diesen. Denn je näher das, was er spricht, dem kömt, was er liest oder bald lesen soll, desto leichter

wird er das Gelesene verstehn lernen. — Zuletzt findet man auch in den alten Grammatikern und Rhetoren viele Bemerkungen, die auf die alte Umgangssprache hinweisen; und Gesners Thesaurus leistet hier auch manchen nicht unerheblichen Dienst.

„Zweitens: Das ist alles recht gut; aber welcher Jugendlehrer wird die Alten so studirt haben, so studiren können, so studiren wollen, als es zu diesem Zweck erfodert wird?“

Dieser Einwurf will freilich mehr sagen, als der erste. Wer auch die Alten noch so fleißig studirt hat, der ist doch eigentlich nicht darauf ausgegangen, ihre Umgangssprache sich geläufig zu machen, sondern ihre Schriftsteller zu verstehn. Wenn er Latein sprechen kann, so ist dies doch nur gelehrtes, wissenschaftliches Latein. Auch gibt es nicht viele, die die Alten fleißig studirt haben, und die es noch gibt, wollen nicht Lehrer der Jugend, wenigstens nicht der kleinern Jugend, wovon hier die Rede ist, werden oder lange bleiben. Man läßt sie auch nicht gern lange in den untern Classen, weil man sie in den obern so nöthig braucht.

Nur Wenige können die Alten zu dem Zweck, wovon hier die Rede ist, studiren. Es

fehlt

fehlt ihnen entweder an Zeit, oder an Anleitung oder an Hülfsmitteln, oder an diesem allen zugleich.

Nur Wenige wollen die Alten zu diesem Zweck studiren. Sie sind von dem Nutzen der Methode, um derentwillen sie diese Mühe übernehmen müßten, nicht überzeugt; sie finden es bequemer, bei der alten Weise zu bleiben. Das Neue ist ihnen nicht blos deswegen verdächtig, weil es neu, sondern auch, weil es mit ungewöhnlicher Arbeit verknüpft ist. Sie haben keinen Begriff von der großen Erleichterung, die sie sich nicht minder, als ihren Schülern für die Zukunft verschaffen würden, wenn sie anfänglich einige Arbeit nicht scheuten. Die wenigsten Schullehrer wollen beim Schulamte bleiben; was Wunder, daß sie es mit Erwerbung der dazu nöthigen Geschicklichkeiten sehr langsam angehn lassen!

Wenn ein Lehrer der Jugend sich der Sprechmethode ernstlich befleißigen wollte, und nur nicht in der Lage wäre, aus den oben genannten Alten sich die Umgangssprache der Römer mühsam zusammensuchen zu können, dem würde ich rathen, nur Erasmus Colloquia, die doch allenthalben zu haben sind, dann die lateinische

Uebersetzung des Basedowischen Elementarwerks, und die lateinische Uebersetzung von Herrn Wolkens Beschreibung der Kupfertafeln, die zu diesem Elementarwerk gehören, welche beiden Bücher man in allen Buchläden findet, und die man auch in deutscher Sprache hat, fleißig zu lesen, und dann nur dreist drauf los zu sprechen, wenn er sich auch Anfangs nicht gleich von allen Barbarismen und Solöcismen, und von der Furcht davor, losmachen kann. Die Kinder werden von seinem vielen Sprechen weit mehr Nutzen haben, als ihnen seine Barbarismen und Solöcismen Schaden thun können.

Ich berufe mich hier abermal auf Gesnern, der ebenfalls für die Anfänger heutiges Latein, nämlich die lateinische Uebersetzung von Hübners biblischen Historien empfielt, die Cicero eben so wenig corrigirt hat, als die Bücher, die ich vorschlage; der schon mit dem Gedanken umging, ein Elementarwerk mit Kupfern zu machen, einen Auszug aus der damals erst angekündigten französischen Encyclopädie verfertigen, und diesen Auszug in verschiedene Sprachen, worunter auch die lateinische war, übersetzen zu lassen.

Bedient sich ein Lehrer, dem es mit dem Lateinsprechen Ernst ist, solcher und ähnlicher Hülfsmittel, so kann es nicht fehlen, daß er in kurzer Zeit es dahin bringe, ein ganz verträgliches Latein mit seiner Jugend sprechen zu können. Gut genug wird es leicht werden, wenn ers nur fertig genug kann. Die Fertigkeit ist bei einem Lehrern von Anfängern die Hauptsache. Auch zu dieser so nöthigen Fertigkeit wird ihm die beständige Uebung und sein ernstlicher Wille bald verhelfen.

Uebrigens ist es kein zu Recht beständiger Einwurf gegen den Werth einer Methode an sich, daß es bisher Wenige gibt, die sie ausüben wollen und können. Es ist doch nichts weniger als unmöglich, daß es dergleichen gebe. Man mache nur Anstalt dazu, man treffe nur solche Einrichtungen in Schulen und auf Academien, daß solche Leute gebildet werden. Wie dies zu machen sey, davon will ich ein andermal meine Gedanken mittheilen. Itzt fahre ich fort, die übrigen Einwürfe wegzuräumen, und und den Werth dieser Methode zu zeigen. Dieser muß erst anerkannt werden, ehe sich die Vorsteher und Lehrer der Schulen und Universitäten entschließen können, Männer zu ziehen,

die der Ausübung dieser Methode geneigt und gewachsen sind.

„Drittens: Was hilft aber alles Lateinplaudern über Gegenstände des gemeinen Lebens, und über die meisten Gegenstände der Basedowischen Kupfertafeln zum Verstehen lateinischer Bücher, alter classischer Schriftsteller, deren Inhalt von ganz anderer Art ist?"

Ich antworte: Einmal braucht man ja nicht nothwendig mit der Lectüre solcher Schriftsteller anzufangen, deren Inhalt vom gemeinen Leben und von unserm itzigen Leben sehr weit entfernt ist. Cornelius Nepos muß ja nicht nothwendig zuerst gelesen werden, wenn er gleich bisher gewöhnlich zuerst gelesen ward. Man braucht ja überall nicht mit einem alten Schriftsteller den Anfang zu machen; man kann ja, nach Gesners Rath, neue, solche lateinische Bücher voranschicken, deren Inhalt von gleicher Art mit dem ist, worüber man bisher mit den Kindern gesprochen hat. Auf diese Bücher kann man wieder andere folgen lassen, die sich dem Inhalt des Cornelius Nepos mehr nähern. So kann man sich eine Brücke über die Kluft bauen, die zwischen diesem Auctor und dem

dem Inhalt der lateinischen Unterredungen sonst gewesen wäre.

Ich nenne hier immer den Cornelius Nepos, weil ich voraussetze, daß wo nicht alle, doch die meisten derer, von welchen der Einwurf kömmt, diesen Auctor in Gedanken haben. Er pflegt der erste classische Schriftsteller zu seyn, der hinter Langens Colloquien folgt. Er sollte nicht der erste seyn. Wie kann man für seinen Inhalt Knaben interessiren, die vom alten Griechenland, von seiner politischen, häuslichen, religiösen, militärischen Verfassung und Einrichtung nichts wissen? Aber freilich war der Inhalt auch nur eine Nebensache, war so gut, als gar nichts. Die Wörter waren Alles. Diese zu analysiren, construiren, flectiren ꝛc. war die Beschäftigung des Knaben, der den C. N. las.

So wie man die Lectüre demjenigen gemäß wählt, was man vor derselben mit dem Knaben gesprochen hat, so spricht man auf der andern Seite über solche Dinge mit ihm, die eine Vorbereitung auf seine ihm künftig nöthige Lectüre sind.

Man muß sich nämlich nicht vorstellen, daß diejenigen, die das Lateinsprechen als Mittel zum Verstehen lateinischer Bücher empfehlen,

bloß das zufällige Sprechen des gemeinen Lebens über allerhand ohne unser Zuthun vorkommende Materien in Gedanken haben. Wenn sie dies gleich nicht ausschließen, so meinen sie doch vorzüglich das absichtliche Lateinsprechen, wo man die Materien wählt.

Man wählt sie aber theils in Rücksicht auf ihre Faßlichkeit und ihr Interesse für Kinder; theils in Beziehung auf die itzigen oder künftigen Objecte des Unterrichts. Wenn man sichs also zur Regel gemacht hat, während einer gewissen Zeit nichts als Latein mit den Kindern zu sprechen, so kann man freilich nicht umhin — wenn man nämlich mit dem Lehrling zusammen wohnt, wenn man ihn beständig um sich hat — auch von der re culinaria, coquinaria, sartoria, sutoria u. s. w. zu sprechen; aber man spricht nicht blos, nicht hauptsächlich davon; oder wenn man dies thut, so geschieht es nur auf einige Zeit, nur mit sehr jungen Zöglingen, nur darum, daß man erst sinnliche Leitfäden des Gesprächs bekomme, und daß man sich durch das sehr Bekannte den Weg zum minder Bekannten bahne. So bald man aber diesen Zweck erreicht hat, spricht man nicht mehr bloß von solchen Dingen, sondern

dern geht zu denen über, die Objecte des Unterrichts zu seyn pflegen; man kömmt nachgerade dahin, Geschichte, Geographie, Naturhistorie u. dgl. lateinisch zu lehren. Dadurch wird denn der Knabe in Sach- und Sprachkenntniß geübt, und in beider Hinsicht auf das Lesen classischer Schriftsteller näher und bestimmter vorbereitet. Das Sprechen über Dinge des gemeinen Lebens ist also nur Vorbereitung auf diese Vorbereitung, folglich immer auch Vorbereitung, wenn gleich entferntere, auf das Verstehen der Classiker.

Und wirklich gewährt auch diese entferntere Vorbereitung in der Hinsicht größern Nutzen, als diejenigen von ihr erwarten, auf deren Einwurf ich hier antworte. Es ist eine nähere Verbindung zwischen der Sprache des gemeinen Lebens, besonders des cultivirtern gemeinen Lebens, und zwischen der Büchersprache, als man gewöhnlich glaubt. Ein paar Beispiele werden dies anschaulich machen.

Qui fit, Maecenas, ut nemo, quam sibi sortem
Seu ratio dederit, seu fors objecerit, illa
Contentus vivat, laudet diversa sequentes?
O fortunati mercatores! gravis annis
Miles ait, multo jam fractus membra labore.
Contra mercator, navem jactantibus austris:

Militia est potior; quid enim? concurritur; horae
Momento aut cita mors venit, aut victoria laeta.
Agricolam laudat juris legumque peritus,
Sub galli cantum consultor ubi ostia pulsat.
Ille, datis vadibus qui rure extractus in urbem est,
Solos felices viventes clamat in urbe.
Caetera de genere hoc (adeo sunt multa) loquacem
Delassare valent Fabium. ne te morer, audi
Quo rem deducam. si quis Deus, En, ego, dicat,
Iam faciam quod voltis; eris tu, qui modo miles
Mercator; tu consultus modo, rusticus: hinc vos,
Vos hinc, mutatis discedite partibus. Eja,
Quid statis? Nolint. atqui licet esse beatis.
Quid causae est, merito quin illis Juppiter ambas
Iratus buccas inflet, neque se fore posthac
Tam facilem dicat, votis ut praebeat aurem?

Hier sind, nach Abzug derer, die mehr als einmal vorkommen, und der paar Namen, noch beinahe anderthalb hundert Wörter. Wie viele sind darunter, die nicht fast alle Augenblick im gemeinen Leben, und zwar in eben dem Sinn, wie hier, vorkommen, die also jeder Lateinsprechende schon mit zum Buche bringt. Wie viel Redensarten und Constructionen sind in dieser Stelle, wovon sich nicht beinah das Nämliche sagen läßt, besonders wenn wir uns einen römischen Knaben denken wollen, für den vielleicht manches in den Dichtern, was wir poetische Licenz und Grăcismus nennen, Sprach-

ge-

gebrauch des gemeinen Lebens und ihm also ganz bekannt war.

Ich habe mit Fleiß eine Stelle aus einem Dichter genommen, um zu zeigen, daß es auch sogar hier dergleichen gibt. In den prosaischen Schriftstellern, besonders in solchen, deren Inhalt populär ist, finden sich, wie man leicht denken kann, weit mehr solcher Stellen. Ja mancher Schriftsteller von der eben genannten Art ist fast durchaus demjenigen verständlich, der die Sprache des gemeinen Lebens, besonders des cultivirtern, gut inne hat. Es kömmt nur darauf an, daß er gut lesen könne, oder, wenn er das nicht kann, daß man ihm gut vorlese. Die obige Stelle aus dem Horaz kann man sehr deutlich und sehr undeutlich machen bloß durchs Lesen. Aber es muß Niemand weder an dieser Stelle noch an irgend einer andern den Versuch mit einem Knaben machen wollen, der angehalten worden ist, alles, was er verstehen soll, vorher zu construiren, zu analysiren u. s. w. und der also den Sinn nicht findet und nicht fühlt, sobald er jene, bei der Uebungsmetode freilich ganz unnöthige, Präparatorien nicht gemacht hat.

Das ist eben auch ein überaus wichtiger Vortheil, den man von der Uebung in der Sprache des gemeinen Lebens zum Verstehen der Bücherſprache mitbringt, daß man in den allermeisten Fällen, richtig declíniren, conjugiren, comparíren u. ſ. w. kann, freilich ohne zu wiſſen, daß mans kann, und ohne es gelernt zu haben. Dies ist aber in Ansehung der Wirkung einerlei. Denn wer z. B. die Redensart qui fit, oft genug gehört oder ſelbſt gebraucht hat, der verſteht ſie hinlänglich. Man laſſe ſie ihn in ſeine Mutterſprache überſetzen, ſo wird man finden, daß er fit für die dritte Perſon des Indicativs der gegenwärtigen Zeit in der einfachen Zahl nimt, ohne daß es darum nöthig iſt, daß er dieſe grammatiſchen Kunſtwörter nur nennen gehört habe.

Vielleicht fallen alle die Vortheile, die ich der Bekanntſchaft mit der Sprache des gemeinen Lebens in Rückſicht auf das Verſtehen der Bücher einräume, noch deutlicher in die Augen, wenn ich auch einige Beiſpiele von Geſprächen, wie ſie im gemeinen Leben täglich vorkommen, und zwar in der Mutterſprache, herſetze, und davon Gelegenheit nehme, ſtückweiſe jene Vortheil-

theile anzuzeigen. Ich mögte gar zu gern allen Lesern hinlänglich deutlich seyn.

Worüber spricht man gewöhnlich im täglichen Umgange, besonders in den cultivirtern Menschenclassen? Ueber Haushaltungssachen, über den Ackerbau, über Kaufmannschaft, über Künstler und Handwerker, ihre Beschäftigungen und ihre Producte, über Könige und Fürsten, über Krieg und Frieden, kurz über alle menschliche Angelegenheiten, Stände, Geschäfte. Man sehe nur eine Zeitung an. Was sie erzählt, und mehr noch als sie erzählt ist auch der Inhalt unserer gewöhnlichen Gespräche.

Dieser Inhalt wird sehr erweitert und vervielfältigt durch die verschiedenen Arten von Menschen, mit denen man sich von Zeit zu Zeit unterhält. Man kömt zusammen mit Reisenden, Gelehrten, Künstlern, Kaufleuten u. s. w. Nur was zur eigentlichen Gelehrsamkeit gehört, was bloß theoretisch, speculativ und scientivisch ist, läßt sich nicht zum Gegenstande gewöhnlicher und allgemeiner Unterhaltung machen. Aber alles, was in Künsten und Wissenschaften practisch ist, was die Form der Erzählung annimt, und besonders noch, was das sittliche Leben an-

angeht — eine reiche Quelle! — gibt im täglichen Umgang den Stoff zu Gesprächen her.

Wie gebildet muß die Umgangssprache seyn, da sie so vielerlei umfaßt! Wie muß sie es täglich mehr werden, da der Verstand im täglichen Umgange ein so volles Feld, der Witz so freien und großen Spielraum vor sich findet. Gedanken wecken hier unaufhörlich Gedanken; Ideen reiben sich beständig an Ideen, wodurch Funken entstehn, die aufgefangen, in den bisherigen Ideenvorrath aufgenommen werden, mit ihm circuliren, und mit ihm neue Funken erzeugen helfen. Da die Sprache das Mittel ist, wodurch Ideen theils geboren werden, theils in Umlauf kommen; da ohne Sprache gar keine Erzeugung, wenigstens keine Aeußerung und Mittheilung der Ideen statt findet: so ist jede Erweiterung des Ideenkreises, jede Vermehrung des Ideenvorraths nothwendig auch Erweiterung und Vermehrung der Sprache. So ist es auch mit allen übrigen Modificirungen, als Verfeinerung, Veredelung, oder wie sie sonst Namen haben mögen. Sie wiederfahren immer gemeinschaftlich den Ideen und der Sprache als dem Ausdruck der Ideen. Zwischen Idee und Wort, zwischen Gedanken und Sprache ist völlig die-

selbe genaue Verbindung, wie zwischen Leib und Seele. So wie man bei diesen aus dem Zustande des einen Theils gewöhnlich den Zustand des andern erkennen kann: so auch bei jenen. Wo die Sprache arm, roh und rauh ist, da sind es auch die Gedanken und Ideen. Umgekehrt, wo die Gedanken und Ideen vermehrt, erweitert, veredelt u. s. w. sind, da ist es auch die Sprache.

Und zwar ist es zunächst die Umgangssprache von der dies gilt. Es erstreckt sich zwar auch auf die Büchersprache, denn diese ist ja die Tochter von jener. Aber das Sprichwort, das ein kluger Freier aufbrachte, gilt auch hier: Wer die Tochter haben will, halte es mit der Mutter. Daß Umgangssprache älter sey, als Büchersprache, gibt wol Jederman zu; aber daß verbesserte Büchersprache immer und bis auf diesen Tag verbesserte Umgangssprache voraussetze, aus dieser großentheils entstehe, aus ihr beständig nährenden Zufluß erhalten müsse, wenn sie nicht dürre und mager werden, und alle Kraft verlieren soll, das mögte mir wol nicht Jeder so aufs Wort glauben. Mancher dürfte wol gar dafür halten, es sey gerade umgekehrt, die

Bücherſprache ſey die Nahrungsquelle für die Sprache des Umgangs; wenigſtens werde alles, was **Veredlung** und **Verfeinerung** heißt, in jener gebohren und von da durch Lectüre in dieſe verpflanzt.

Ich leugne den wechſelſeitigen Einfluß der beiden Sprachen auf einander nicht; auch will ich nicht in Abrede ſeyn, daß in dem Kopfe eines Bücherſchreibers manchmal, durch bloße Reibung der Gedanken an einander, Ideen, folglich auch Ausdrücke ſich erzeugen können, woran alſo die Umgangsſprache weiter keinen Antheil hat, als daß ſie etwa die Geburt eines ſolchen Ausdrucks vorbereitete, erleichterte, den Stoff dazu in die Seele des Autors ſchafte, die Seele **zunderartig** genug, wenn ich ſo ſagen kann, machte, um die neue Idee mit ihrem Ausdruck aufzunehmen.

Aber wenns nun zu einer Zählung ſolcher Ideen und Ausdrücke käme, die die Schriftſteller nicht aus der Umgangsſprache aufgenommen, ſondern in und aus ſich ſelbſt gefunden hätten: ſo mögten ihrer wol nur ſehr wenige ſeyn. Denn einmal müßte man alle diejenigen von der Summe abziehn, in Anſehung derer ſich die Schriftſteller ſelbſt täuſchten, die ſie zwar

zwar glaubten, selbst hervorgebracht zu haben, die aber, ohne ihr Wissen, aus der Umgangssprache in ihrer Seele hängen geblieben wären. Es ist ja bekannt genug, daß wir Vieles wissen, ohne es uns bewußt zu seyn, daß Vieles in der Seele zwar schlafend, aber doch wirklich da ist. Wie leicht können wir das Bewußtwerden für das Gebohrenwerden, das Erwachen für das Entstehen nehmen!

Dann täuschen wir Leser uns auch oft in Ansehung dessen, was wir der Büchersprache als eigenthümlich zuschreiben. Je weniger Umgang wir haben und je mehr wir lesen, desto weniger kennen wir die Sprache des Umgangs und ihre Schätze, desto eher nehmen wir das, was wir aus Büchern lernen, als aus der ersten Hand kommend; wir glauben unmittelbar aus der Quelle zu schöpfen, und es ist nur ein Röhrkasten aus dem wir trinken.

Dazu kömmt, daß die Umgangssprache nicht allenthalben gleich, daß sie hier ärmer, dort reicher, hier gebildeter, dort unvollkommener ist. Wenn ich also gleich mit der dürftigern oder überhaupt anders geformten Umgangssprache meines Orts vollkommmen bekannt bin: so kann ich doch die reichere, andersgestaltete Umgangs-

sprache, die durch den Canal eines Buchs zu mir kömmt, für Bücherſprache, und das Buch für die Quelle, den Schriftſteller für den Erfinder dieſer Sprache halten.

In folgender Erzählung finde ich faſt durchaus gewöhnliche Umgangsſprache, wenn gleich nicht die Sprache der unterſten Volksclaſſe. Nicht bloß die Bedeutung, ſondern auch die Verbindung und Stellung der Wörter iſt, nach meiner Empfindung, ganz populär, ganz ſo, wie man allenthalben ſpricht, wo man ſo empfindet, als die Perſonen dieſes Stücks empfanden. Hier iſt es:

Der kleine wohlthätige Mirtil.

„Der alte Likas ſaß bei Sonnenuntergang vor ſeiner Hütte.

Sein kleiner Sohn Mirtil, der eben aus dem Walde kam, blieb in der Ferne ſtehn und wiſchte ſich die Augen, die er oft gen Himmel richtete.

Dies befremdete ſeinen Vater.

Er rief ihn zu ſich. Mirtil eilte auf den gehörten Ruf herbei, und ſein liebreicher Vater nahm ihn vor ſich in den Schooß.

Was iſt dir, Lieber? fragte der Greis, indem er ihm in die Augen ſah, die von Weinen roth geworden waren. Fehlt dir was?

Nichts,

Nichts, lieber Vater, war seine Antwort, ich bin lange nicht so vergnügt gewesen.

Licas. Aber du hast ja geweint?

Mirtil. Nicht aus Betrübniß, mein Vater.

Likas. Vor Freuden also? Und was ist dir denn begegnet, mein Lieber, das dich so freudig macht?

Mirtil. Lieber Vater, verlang es nicht zu wissen!

Likas. Nicht? Und könntest du etwas haben, welches dein Vater nicht wissen dürfte.

Mirtil. Bester Vater! — Hast du mir nicht oft gesagt, daß wir des Guten, welches wir thun, uns nicht rühmen müssen?

Likas. Auch sollst du das nicht thun, mein Sohn; mir nur erzählen sollst du, was dir begegnet ist, damit ich mich des Guten, wenn es etwas Gutes ist, erfreuen könne mit dir.

Mirtil. Du willst es, lieber Vater, und ich muß gehorsam seyn.

Vor einer Stunde, da ich hin zu meinem Bruder nach der Heerde ging, um ihm das Abendbrod zu bringen, hörte ich im Gebüsche Jemand reden, und schlich leise hinzu, um zu sehen, wer es sey.

Es war ein armer alter Greis; der lag auf der Erde und neben ihm ein großes Bündel

Holz, worauf er sich mit dem Arme gestützt hatte. Sein Gesicht war blaß und abgezehrt, und seine Augen waren trübe von Thränen.

Ich hörte, indem ich hinterm Busche stand, ihn traurig mit sich selber sprechen:

„Guter Gott! sagte er, erbarme dich des Jammers! — Mein armes Weib! Meine armen Kleinen! — Aber ich kann nicht mehr vor Mattigkeit.“

Indem er das sagte, sank er mit dem Kopfe auf sein Bündel.

Ich blieb noch eine Weile stehn, und da ich sah, daß er eingeschlafen war, schlich ich hin zu ihm, und legte das Abendbrod, das ich meinem Bruder bringen sollte, neben seinem Kopfe auf das Holz nieder.

Dann lief ich her zur Mutter, bat sie um mein eignes Abendbrod und brachte es hin zu meinem Bruder.

Indem ich nun itzt zurückkam und wieder an den Busch trat, hinter dem der Alte lag, weckte ihn mein Geräusch.

Was seh ich? rief er aus, da er das Butterbrod und die Flasche Milch erblickte. Ist ein Engel Gottes hie gewesen, der mich und meine Kleinen vom Tode retten wollte?

Aber wer du auch gewesen bist, liebe Seele, die du dieses Labsal für uns hergelegt hast, Gott segne, Gott belohne dich! — die Tränen flossen ihm dabei über die Wangen.

Aber, fuhr er fort, ich Unglücklicher! Wo werde ich den Weg aus diesem Walde finden? — Doch Gott wird mich leiten, daß ich meinen armen Kindern diese Erquickung bringe.

Er stand, indem er dieses sagte, mit vieler Mühe auf, belud sich wieder mit seinem Bündel Holz, und schlich gebückt und ächzend fort.

Ich selbst nahm einen Umweg, lief ihm eine Strecke vor, und kehrte wieder um, ihm zu begegnen.

Gott grüß euch, guter Vater, sagte ich, indem ich bei ihm war. Es wird euch wol recht sauer, so viel zu tragen? Gebt mir die Flasche mit der Milch und das Brod, ich will es tragen für euch, und will euch führen, wenn ihr eure Hand auf meine Schulter legen wollt.

Der Greis sahe mir mit freudiger Verwunderung ins Gesicht und sagte, indem er seine Hand auf meine Schulter legte: Gott hat dich gesandt, mein Sohn, um mich aus diesem Walde zu führen, worin ich mich verirrt hatte.

Ich fragte ihn, wohin er wollte, und so führte ich ihn zum Walde hinaus.

Er erzählte mir mit nassen Augen, wie unverhoft der liebe Gott für ihn gesorgt habe während seines Schlafs, und bedauerte nichts mehr, als daß sein Wolthäter ihm unbekannt geblieben sey.

Alle Morgen, sagt' er, und alle Abend sollen meine Kleinen mit mir für ihn zu Gott beten; denn er hat vom Tode uns errettet.

Auch du, mein Sohn, setzt' er hinzu, sollst gesegnet werden von uns, daß du mich führst zu meinen Kindern, ehe sie vor Hunger sterben.

Ich brachte ihn bis nahe zu seiner Hütte.

Itzt stellte ich mir nun vor, wie die armen Kinder sich mögen gefreut haben, da ihr Vater zu Hause kam und ihnen etwas zu essen mitbrachte; und darüber kamen mir die Thränen in die Augen. —

Du hast es gewollt, lieber Vater, sonst hätte kein Mensch etwas davon erfahren sollen.

Er schwieg, und Likas drückte ihn mit Inbrunst an seine Brust.

„Nun, rief er aus, kann ich freudig sterben, weil ich weiß, daß ich einen Sohn hinterlasse, der tugendhaft und glücklich seyn wird."

Wenn

Wenn man dies Beispiel aus der Umgangssprache mit dem obigen Horazischen aus der Bücherſprache zuſammenhält, wenn man ſich dabei aus eigner Erfahrung erinnert, daß es viele hunderte ſolcher Beiſpiele gibt: ſo wird man wol an der Richtigkeit des Satzes, den ich oben behauptet habe, nicht zweifeln, daß eine weit größere Aehnlichkeit zwiſchen der Bücher- und Umgangsſprache Statt finde, als Manche glauben, und daß beſonders die Umgangsſprache der cultivirtern Menſchenclaſſen ſich der Bücherſprache ſehr nähere.

Vielleicht brauchte ich für einige Leſer nicht ſo weit auszuholen, als ich gethan habe, um ihre Beiſtimmung zu dieſem Satz und zu dem, der nothwendig daraus folgt, zu erhalten, daß ſonach die Umgangsſprache die beſte Vorbereitung auf die Bücherſprache ſey; daß man folglich mit der Jugend in derjenigen Sprache, deren Schriftſteller ſie verſtehen lernen ſoll, nur viel zu ſprechen brauche, um ihr die meiſten und größten Schwierigkeiten, die ſie an dieſem Verſtehen hindern, größtentheils aus dem Wege zu räumen. Es wird aber immer noch Manche geben, fürchte ich, die ungeachtet alles

dessen, was ich bisher gesagt habe, immer noch nicht einzusehen vermögen werden,

wie die Umgangssprache und folglich das Sprechen mit den Kindern, ihnen die gerühmten Vortheile gewähren, und, auch nur zum Theil, die Stelle der gewöhnlichen Vorbereitung der Jugend auf das Verstehen lateinischer Schriftsteller vertreten könne.

Mancher dürfte vielleicht durch folgenden Schluß meine Behauptung umzustoßen vermeinen:

„Wenn Büchersprache und Umgangssprache sich so ähnlich sind, so sehr in einander fließen: so kann man ja eben so gut von jener zu dieser, als von dieser zu jener übergehn, eben so gut jene voranschicken, um diese zu lernen, als mit dieser den Anfang machen, um sich auf jene vorzubereiten."

Ich gebe die Richtigkeit dieses Schlusses zu, ohne meine Sache zu verlieren. Wenn Kenntniß der Umgangssprache und Sprechen der Zweck des Lateinlernens wäre: so könnte das Verstehn der Büchersprache und das Bücherlesen als Mittel zu diesem Zweck in vieler Hinsicht mit Nutzen gebraucht werden. Aber es ist ja umgekehrt, das Verstehn und Lesen der Bücher ist ja der Zweck, zu dem wir die Mittel suchen.

Dies

Dies haben manche sonst verständige Gegner der Uebungsmethode übersehn. Sie glauben, es sey uns um das Lateinsprechen als Zweck zu thun. Das ist aber gar nicht die Meinung. Ob unsere Zöglinge am Ende der Schuljahre Latein sprechen können oder nicht, das ist uns sehr gleichgültig, oder doch nur ein unerheblicher Nebenzweck in Rücksicht auf diejenigen Schüler, die einmal bei der Promotion, beim Examen oder sonst Latein zu sprechen genöthigt sind. Daß aber auch dieser Nebenzweck nach der Uebungsmethode in jeder Hinsicht besser erreicht werde, das wird sich nachher bei Vergleichung derselben mit andern Methoden zeigen, wo es diejenigen finden können, denen es nicht bei der nun folgenden nähern Entwickelung der Uebungsmethode von selbst in die Augen fällt.

b) Es wird bei Erlernung der Muttersprache beständig mit dem Kinde gesprochen.

Daß dies auch beim Latein angehe, kann an sich keinem Zweifel unterworfen seyn. Montagne hatte einen Lehrer, der beständig Latein mit ihm sprach. Daß solche Lehrer bisher selten sind, weiß ich wol. Aber daß und wie sie möglich sind, habe ich theils vorhin schon gezeigt, theils werde ich ein andermal noch mehr

davon sagen. Für diesmal nur soviel. Hat ein Lehrer nur erst, durch Ueberzeugung von dem Werth dieser Methode, den guten Willen bekommen, den festen Entschluß gefaßt, mit seinen Zöglingen beständig Latein zu sprechen: so erwirbt er sich auch leicht die nöthige Fertigkeit darin, wenn er die Hülfsmittel braucht, die ich vorhin vorgeschlagen habe, wenn er eine Zeitlang nichts als Lateinisch denkt, tichtet und trachtet. Basedow brachte es durch ein solches unabläßiges Wollen und Thun in kurzer Zeit nicht nur zum fertigen, sondern auch zum guten Lateinsprechen. Ist die Fertigkeit einmal da, so kann es an Materie zum beständigen Sprechen nie fehlen, aber wol an Neigung dieselbe zu benutzen und aufzusuchen; an der Gabe, geschwätzig wie eine Amme und umständlich wie eine Base zu seyn. Bei kleinen Kindern ist dies durchaus nöthig, und beim Latein sprechen um so mehr, da der eine lateinsprechende Lehrer so vielen Deutschsprechenden, die mit dem Kinde umgehen, die Wage halten, machen soll, daß das Kind sich eben so sehr zu ihm hält, ihn eben so gern hört, als jene. Denn wenn dies nicht geschieht, wird der Zweck entweder gar nicht, oder nur sehr langsam und unvollkommen

erreicht. Der Lehrer müßte sonst, wie Montagne von dem seinigen erzählt, gleich von der Geburt an bei dem Kinde seyn, damit es nicht früher Deutsch als Latein reden lernte, und dadurch abgeneigt würde, dem lateinredenden Lehrer zuzuhören. Denn wer schon eine Sprache kann, der hat kein Bedürfniß eine zweite zu lernen, so lange er Menschen um sich hat, die sich mit ihm in der ersten unterhalten.

„Aber, sagt man, wenn das beständige Lateinsprechen nun auch beim Privatunterrichte möglich zu machen wäre: so fehlen doch in den Schulen alle Bedingungen dieser Möglichkeit, von denen einige schon, wie aus dem Vorhergehenden leicht erhellet, in einem Privathause so schwer zu erfüllen sind."

Freilich stehen dieser Methode in den Schulen noch mehr Schwierigkeiten entgegen. Unter diesen kommen die hauptsächlichsten von der Menge der Kinder, und der kurzen Zeit her, die täglich auf das Lateinsprechen verwandt werden kann.

Jene hindert zuerst durch Geräusch und Störung, die unvermeidlich sind, so lange die Lehrzimmer für die untern Classen nicht eine zweckmäßigere, das Uebel verhütende Einrich-

tung

tung bekommen, die es schon dem deutschredenden, um wie viel mehr also dem in den fremden lateinischen Worten sprechenden Lehrer, bis an und in die Ohren der unruhigen Gäste zu dringen und Aufmerksamkeit zu erwecken und zu unterhalten, sehr oft unmöglich und immer äußerst schwer machen. Dann wird die Menge auch ein Hinderniß, weil sie so gemischt ist, weil nicht nur alle schwach, sondern weil alle Arten und Grade von Schwäche, Unfähigkeit, Abneigung vom Lernen, in ihr anzutreffen sind.

Wenn es möglich zu machen wäre, daß in allen Schulstunden, deren doch gewöhnlich sechs des Tages zu seyn pflegen, Latein gesprochen werden könnte; so hätten wir freilich nicht Ursache über Kürze der Zeit zu klagen. Aber daran ist gar nicht zu denken. Fürs Erste fallen zwei Stunden für Schreiben und Rechnen weg; denn woher wollten wir, wenn auch unsere Methode noch so viel Beifall fände, wenigstens in den ersten tausend Jahren lateinsprechende Schreib- und Rechenmeister bekommen? Der Religionsunterricht, wozu der moralische gehört, wenn er den Verstand erleuchten und das Herz erwärmen soll, kann auch nicht füglich in einer fremden Sprache oder nur dann erst darin ge-

geben werden, wann man ihrer völlig so mächtig wie der Mutterſprache iſt. Nun bleiben alſo nur die eigentliche lateiniſche nebſt der hiſtoriſchen und geographiſchen, alſo drei Stunden übrig, in welchen ſich von Seiten der Lehrgegenſtände keine Hinderniſſe des Lateinübens finden, und von Seiten des Lehrers keine finden ſollten.

Nur drei Stunden freilich, aber dieſe ſind auch hinreichend, es in Jahresfriſt weit zu bringen, wenn der Lehrer ſie gehörig zu benutzen weiß, und zu dem Ende ſich der Vortheile bedient, die er vor dem lateinſprechenden Privatlehrer ganz kleiner Kinder, ob dieſer gleich beſtändig um ſie iſt, voraus hat.

Dieſe Vortheile beſtehen aber darin:

1) Die ſchulfähigen Kinder, wenn ſie nicht etwa vor dem achten Jahr in die lateiniſche Schule geſchickt werden, bringen ſchon einigen Vorrath von Sachkenntniſſen mit, ſollten es auch nur ſolche ſeyn, die ſie ſich ohne Unterricht, oder neben einem bloß das Gedächtniß übenden und beſchwerenden Unterricht — denn ein ſolcher iſt ja der gewöhnliche — durch unmittelbaren Gebrauch ihrer Sinne, vermöge des einem jeden Kinde in gewiſſen Grade eigenen

Wiß-

Wißtriebes, selbst erworben haben. Dadurch ist aber, wie ich glaube, das Erkenntnißvermögen sowol überhaupt, als auch in Hinsicht des Behaltens fremder Töne schon mehr verstärkt, als es sich bei kleinen Kindern findet. Wie wäre es sonst möglich, daß noch überall Jemand nach der bisherigen Weise Latein gelernt hätte? Sie sind auch schon mehrerer Aufmerksamkeit fähig, und können etwas länger bei einem und eben demselben Gegenstande, wenn er ihnen nur einigermaßen faßlich und interessant gemacht wird, verweilen. Auch lassen sich an schon vorhandene Sachkenntnisse leicht mehrere, zum Vergnügen des Kindes, selbst beim Lateinüben anknüpfen.

2) Sie können schon lesen und schreiben. Wenigstens setze ich hier voraus, daß sie auch das letztere nothdürftig können. Durch beides ist viel gewonnen, wie wir gleich sehn werden.

Das Lateinüben geschieht nämlich nicht bloß durch Lateinsprechen, sondern auch durch Lateinlesen und Lateinschreiben. Hat nun, wie nicht zu leugnen ist, in Ansehung des erstern der Privatlehrer, besonders wenn er von der Geburt des Kindes an um dasselbe ist, den Vortheil über den Schullehrer: so kann ihn doch dieser vermittelst der beiden letztern Uebungen,

wenn

wenn er sie recht anzustellen weiß, bald, wenigstens mit dem bessern Theil seiner Schüler, einholen. Um uns davon zu überzeugen, müssen wir hier die Uebungsmethode etwas umständlicher betrachten.

Was ein lateinübender Lehrer, den das Kind gleich bei der Geburt empfängt, zu thun habe, um seinen Zweck zu erreichen, braucht keiner weitläuftigen Erörterung, und ist auch zum Theil kurz vorher schon gesagt. Er muß es nämlich machen, wie Montagne von seinem Lehrer erzählt, muß beständig um das Kind seyn, muß es also auch allenthalben hinbegleiten, muß durchaus alles lateinisch mit ihm sprechen und an Redseligkeit der geschwätzigsten Zunge des andern Geschlechts nichts nachgeben. Dann folgt und findet sich alles Uebrige von selbst, und ist zum Theil mit unter demjenigen begriffen, was die folgenden beiden Classen von Lehrer zu thun haben. Also werde ich jenes Leheers in der Folge weiter nicht gedenken.

Aber sowol derjenige Privatlehrer, der später und dann erst, wann das Kind seine Muttersprache schon fertig spricht, das Lateinüben mit demselben zu treiben berufen wird, als auch der Schullehrer, der wieder unter andern Umstän-

ständen arbeitet, als ein solcher Privatlehrer, thun wohl, sich einen ausführlichen und wohl zusammenhängenden Plan ihres Geschäfts zu machen. Manche Arten der Uebung sind ihnen gemeinschaftlich; andere kann nur der Privatlehrer allein oder doch nur vorzüglich, oder früher, und wieder andere muß der Schulmann wo nicht allein, doch eher als jener benutzen.

Gemeinschaftlich haben sie erstlich die Lese- und Schreibübungen, obgleich der Schulmann sie zum Ersatz dessen, was ihm an verschiedenen Arten der Sprechübungen abgeht, eher und mehr braucht als der Privatlehrer; dann diejenigen Sprechübungen, die nicht mit Handlungen, oder doch nur mit solchen verbunden sind, wobei die Kinder auf ihrem Platz bleiben können, und die nicht mehr Bewegung erfodern, als auf dem engen Raum möglich ist, den jeder auf der Schulbank einnimt. Alle übrige Sprechübungen gehören ausschließend für den Privatlehrer. Von dieser Art sind das bekannte Dessauisch-Marschlinsche Komuandirspiel und was dem ähnlich ist. Um nicht zu weitläuftig zu werden, will ich diejenigen Uebungen, die dem Privatlehrer allein brauchbar sind, übergehen, und die Leser, die sie etwa noch nicht ken-

kennen, auf das Methodenbuch zu dem Semlerisch-Schützischen Elementarwerk S. 71 - 112, das Basedowsche Elementarwerk und auf Herrn D. Bahrdts philanthropischen Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins, Frankfurt bei den Eichenbergischen Erben 1776, verweisen, wo sie zwar nicht dies allein, aber doch dies vorzüglich finden werden. Hingegen muß ich mich bei denjenigen Uebungsarten, die dem Schulmann eben so brauchbar als dem Privatlehrer sind, etwas aufhalten, um die von Vielen bezweifelte Möglichkeit zu zeigen, daß man auch in einer öffentlichen Schule das Latein durch Uebung lernen könne.

Da der Schulmann die mit Handlung und Spiel verbundenen Sprechübungen wenig oder gar nicht wird benutzen wollen und können: so thut er wohl, sie gleich von der ersten Stunde des lateinischen Unterrichts an durch Lese- und Schreibübungen zu ersetzen, die doch auch noch zu den Handlungen gerechnet werden können.

Materie und Veranlassung zum Sprechen geben ihm

A) Die sinnlichen in der Schulstube befindlichen Gegenstände, als: er und die Schüler selbst, und ihre Kleidung, die Glieder des menschlichen Körpers, Tische, Bänke, Bücher, Federn, Dinte, Wände, Fenster, Holz, Eisen, Stein, Kalk, Ofen ꝛc. die Eigenschaften dieser Gegenstände, als Größe, Farbe ꝛc. der Gebrauch derselben, z. B. der Hände, Füße, des Eisens, Holzes, Ofens ꝛc. überhaupt alles, was mit körperlichen Dingen kann vorgenommen und vermittelst derselben verrichtet werden, als: brechen, reissen, stoßen, schlagen ꝛc.

B) Andere bekannte sinnliche, wenn gleich in der Schulstube nicht vorhandene Gegenstände mit ihren Eigenschaften, Verrichtungen und Wirkungen, als: Feuer, Wasser, Luft, Erde, Sonne, Mond, Sterne, Bäume, Früchte, Blumen, Thiere, Handwerker und ihre Arbeiten ꝛc.

C) Landcharten.

D) Moralische Handlungen.

Der Kupferstiche und Gemälde habe ich gar nicht erwähnt, theils weil sie für die Schulen nicht zu haben sind, theils weil man, bei gehöriger Benutzung der genannten Materien, zur Noth ohne sie fertig werden kann.

Diese Benutzung geschieht aber auf folgende Weise:

1) Der Lehrer fängt mit a an, nennt lateinisch und zeigt zugleich — um sie nicht deutsch nennen zu dürfen, welches er zwar anfänglich auch thun kann und bei abwesenden Gegenständen thun muß, nach und nach aber immer weniger und endlich gar nicht mehr thut — Gegenstände, z. B. Hand, Fuß, Kopf, Nase, Auge, rechte Hand, linke Hand u. s. w. schreibt die lateinischen Wörter an die Tafel und läßt sie von den Schülern in ihre dazu bestimmten Bücher, doch ohne das Deutsche beizufügen, nachschreiben.

2) Kaum hat er dies mit einem Dutzend Wörtern gethan, so formirt er leichte Sätze, worin dieselben vorkommen, schreibt dieselben gleichfalls an die Tafel und läßt sie wieder ohne das Deutsche nachschreiben. Dergleichen Sätze sind z. B. ich habe eine rechte Hand und eine linke Hand; ich habe zwei Augen; du, Johannes, hast zwei Augen; er, Petrus, (wobei auf den Schüler dieses Namens, so wie vorher auf Johannes, gezeigt wird) wir alle haben zwei Augen; ihr, meine Schüler, habt zwei Augen; alle Menschen haben zwei Augen.

Wo ist der Ofen? Da ist er. Wo ist das Fenster? Da ist es. u. dgl.

Man sieht leicht, einmal, daß von solchen Sätzen eine unendliche Menge bei der Uebungsmethode nöthig ist; dann, daß sich, die Materien von a und b zusammen genommen, viele tausende derselben, und darunter sehr viele von nützlicherm Sachinhalte, als z. B. der: Wo ist der Ofen? machen lassen. Man kann ja allein aus der Naturgeschichte solche einzelne lehrreiche Sätze zu hunderten sammeln.

3) Aber nicht lange braucht man diese Sätze so einzeln zu geben, man kann und muß sie bald — schon nach Verlauf des ersten Monats, oder, wenn man mehr als Eine Lehrstunde täglich zum Latein anwenden kann noch früher — zu einem Ganzen, zur Beschreibung einer Frucht, eines Baums, Thiers u. dgl. zu einer Fabel, einer Erzählung, einem Gespräch zusammen ordnen. Nur wohlverstanden, dies alles muß anfänglich ohne zusammengesetzten, künstlichen Periodenbau und ohne dem Latein bloß eigne und im Deutschen nicht gleich faßliche Wendungen, Wortfügungen, Versetzungen und Constructionen, also ohne solche Conjunctionen wie etsi, quamvis, quum &c. ohne ab-

lativos consequentiae, ohne Accusativ mit dem Infinitiv u. dgl. seyn. Folgende Fabel, deren sich, wie ich glaube, keine römische Amme schämen dürfte und die dem Knaben Cicero an seinem nachherigen schönen Stil nichts verdorben hätte, mag zur Probe dienen, wie, nach meiner Meinung, für Anfänger einzelne Sätze zu kunstlosen Perioden, wenn ich anders hier folgende überall Perioden nennen darf, und diese wieder zu einem lehrreichen Ganzen verbunden werden können und müssen:

Cervus ad fontem.

Cervus venit ad fontem, restat, bibit, videt in aqua effigiem suam, videt cornua sua magna & ramosa; videt etiam crura parva & tenuia. Placent cornua, displicent crura. Quam pulcra, inquit, sunt illa. Quam vilia haec! Supervenit venator cum canibus venaticis. Canes latrant, cervus conterretur & aufugit, primo per campum apertum, ubi nulla arbor, nulla virgulta. Hic canes eum assequi non possunt. Deinde silvam engreditur. Hic impeditur cornibus, quae implicantur virgultis, & capitur a canibus, qui eum lacerant. Tunc dicit moriens: O me stultum! Laudavi quae nocuere, despexi quae profuere.

Solche verbundene Sätze werden nun, wie vorher auch die unverbundenen, sowol in der

Schule häufig wiederholt und der Anlaß, der in ihnen zum Lateinsprechen liegt, benutzt, als auch, nachdem dies geschehn, zu Hause von den Kindern nochmals abgeschrieben und auswendig gelernt. Alles dies geschieht ohne das Deutsche zu Hülfe zu nehmen, wenigstens ohne es mehr zu brauchen, als es unumgänglich nöthig ist; und dieser Fall kann nur statt finden, wann in neuen Sätzen und Reihen von Sätzen unbekannte Wörter vorkommen, die etwas Abwesendes oder Nichtsinnliches bezeichnen. Dies wird freilich oft genug geschehn, aber ohne Noth muß man das Deutsche nicht zu Hülfe nehmen; und beim Wiederholen und Auswendiglernen ist diese Noth nicht. Hier erinnert der Zusammenhang genugsam an die Bedeutung der Wörter, und man muß sich nicht vorstellen, daß es bei dieser Methode so wie beim Vocabellernen nöthig sey, jedes einzelne Wort mit seiner deutschen Uebersetzung oft zu wiederholen, um es im Gedächtniß festzuhalten. Der von den Kindern gefaßte Sinn der Worte unterstützt, mehr als man gewöhnlich glaubt, das Gedächtniß bei den einzelnen Wörtern; wohl zu merken: im Zusammenhang mit den Wörtern, mit welchen sie einen Gedanken ausmachen. Es kann seyn, daß

ein

ein Kind einzeln genommene Wörter eines Satzes nicht, und doch den ganzen Satz, in welchem sie vorkommen, sehr gut versteht. Daran liegt aber nichts, weil es uns bei dieser Methode, die eben darein ihren Vorzug setzt, nur auf das Verstehen der Worte nicht der Wörter ankömmt.

Nachdem nun dies eine Zeitlang getrieben, und so, welches nicht fehlen kann, eine ziemliche Fertigkeit in der Sprache erworben worden: so nimmt man auch

4) Die Landcharten zu Hülfe, und gibt den geographischen Unterricht lateinisch. Man sieht leicht, theils wie viel Anlaß zum Sprechen sich hier findet, theils, wie leicht sich das Gesprochene durch die hier statt findende Versinnlichung verständlich machen läßt. Der geographische Unterricht muß freilich nicht so trocken und ärmlich seyn, als er gewöhnlich gegeben wird, nicht bloß im Vorsagen und Aufsuchen von Ländern, Flüssen, Städten bestehn, die die Kinder nicht interessiren. Dabei würden sie, so wie wenig Geographie, also auch wenig Latein lernen. Man beobachte vielmehr bei diesem Unterricht sorgfältig Alles, was die Natur desselben erfodert, was die gute Methode ihr schon abgelernt und

durch einen Gedike und andere Männer dargestellt und empfohlen hat; man stelle Reisen auf der Charte an, sammle Merkwürdigkeiten auf diesen Reisen, lasse die Landcharten nachzeichnen u. dgl. m. Man lasse alles, immer noch in kurzen einfachen Sätzen, aufschreiben, wiederholen und auswendig lernen, und man wird von der großen Wirksamkeit dieses Hülfsmittels zur Erlernung des Lateins vollkommen überzeugt werden.

5) Von der Geschichte gilt dasselbe, was ich eben von der Geographie gesagt habe. Sie kann zum Theil schon mit dieser verbunden werden. Sie muß für die untern Classen, auch ohne Rücksicht auf Lateinüben, vielweniger noch in dieser Rücksicht, kein mageres = systematisch = chronologisch = universalhistorisches Gerippe seyn, sondern man muß Kindern bloß ihnen faßliche merkwürdige Begebenheiten und Vorfälle, und Thaten und Handlungen berühmter oder sonst wichtiger Personen erzählen. Ist dies gleich nicht Studium der Geschichte, so ist es doch Vorbereitung, unumgänglich nothwendige Vorbereitung auf dieses Studium. — Auch hier wird noch Alles in simpeln, nicht zu künstlichen Perioden verbundenen Sätzen vorgetragen; es wird

nach=

nacherzählt, aufgeschrieben, wiederholt und auswendig gelernt.

6) Auch erdichtete moralische Erzählungen, wie sie in Basedows Elementarwerk in Weissens und Campens Fibel, in des erstern Kinderfreund, in des letztern Kinderbibliothek, in Salzmanns Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde und seinem moralischen Elementarbuch, in Rochows Kinderfreund u. s. w. stehn, können wie zur sittlichen Bildung, also auch zum Lateinüben mit dem größten Nutzen gebraucht werden. Haben sie vollends die Form des Gesprächs, so werden beide Zwecke noch sicherer erreicht; die Ideen werden besser entwickelt, und darum haftet auch der lateinische Ausdruck besser. — Man vergesse auch hier das Wiederholen, Aufschreiben und Auswendiglernen nicht, und denke noch nicht an Periodenbau.

7) Die confabulationes pueriles aus Millers lateinischer Chrestomathie, viele Gespräche des Erasmus, ganz oder im Auszuge, des Corderus, des Ludovicus Vives und selbst Langens sind zum Lateinüben auf die bisher beschriebene Art brauchbar. Sie können, in Ermangelung besserer Bücher, das erste gedruckte Latein seyn, das man den Kindern vorlegt. Es

thut

thut aber nichts, wenn diese gleich manche davon vorher schon gehört und gelernt haben. Von da kann man zu manchen Stücken des ersten Theils des Semlerisch-Schützischen und verschiedener Theile des Basedowischen Elementarwerks, zu Herrn Lieberkühns lateinischem Robinson, Herrn Gedikens lateinischem Lesebuch, Herrn Büschings liber latinus, wenigstens zu einigen Theilen dieses letztern; von da ferner zu den selectis e profanis scriptoribus historiis, allenfalls mit Ueberschlagung einiger bloß moralischen und räsonnirenden, dadurch aber für die kleinere Jugend zu unfaßlichen Stellen; und von da endlich zu den classischen Schriftstellern des Alterthums selbst übergehn. Unter diesen kommen die leichtern historischen, als Justin, Nepos ꝛc. zuerst, wenn man nicht diesen etwa Virgils Aeneide noch voranschicken will, wie sich, wenn alles vorher Empfohlene gehörig geschehn ist, ohne Schwierigkeit und mit sehr gutem Erfolge thun läßt. Zwischen jene leichtern Historiker und dem Livius und Tacitus kann man leichtere Briefe des Cicero und einige seiner Reden, wo nicht alle, viele Briefe des jüngern Plinius und seine Lobrede auf den Trajan, auch, wenn er zu haben wäre, einen Auszug

aus dem ältern Plinius einschieben. Die philosophischen Schriften des Cicero und Seneca und ein von den schlüpferigen Stücken gereinigter Horaz (dies Reinigen versteht sich auch bei den übrigen, wo es nöthig ist) machen den Beschluß.

Doch ich bin bis an die Academie hin gerathen, da ich hier nur von den lateinischen Beschäftigungen der untern Classen zu reden habe. Zu diesen gehören noch

8) Einige Sprachspiele, oder den Spielen sich nähernde Uebungen, wenn man anders dergleichen in Schulen rathsam findet. Ich sollte aber denken, daß gegen manche derselben weder von Seiten der Unschicklichkeit noch der Unthulichkeit in keiner Schule und von keinem Schulmann etwas einzuwenden wäre. Dahin rechne ich z. B.

Das Spiel der Beschreibung (S. Herrn Prof Schützens Methodenbuch S. 85.)

Pr. Hodie certatim describetis res in hoc hypocausto obvias. Unusquisque ejus rei, quam describendam dabo, decem proprietates enarrato. Qui id non praestiterit, pignus dato (oder auch: soll

doch daraus lernen, wie und worüber er mit lateinlernenden Kindern anfänglich sprechen muß, und kann vieles davon auch ohne Spiel wörtlich brauchen, kann es wie Gespräche aufschreiben und auswendig lernen lassen.

Dazu sind nun noch besonders Memorirspiele, wie folgendes (ebendas. S. 84.) zu empfehlen:

Mittit pater Jacobulum; jubet avenam metere; avenam ille non metit; nec domum vult redire. — Tum jubet pater baculum, Jacobulum pulsare; non vult pulsare baculus; avenam ille non metit; nec domum vult redire. — Tum ignem pater ablegat, qui baculum comburat; non curat ignis urere; non vult pulsare baculus; avenam ille non metit; nec domum vult redire. — Tum aquam pater ablegat, quae ignem hunc exstinguat; non aqua vult exstinguere; non curat ignis urere; non vult pulsare baculus; avenam ille non metit: nec domum vult redire. — Tum vaccam pater ablegat, quae illam aquam bibat; non curat vacca bibere; non aqua vult exstinguere; non curat ignis urere; non vult pulsare baculus; avenam ille non metit: nec domum vult redire. — Tum lanionem ablegat, qui illam vaccam mactet; non vult mactare lanio; non curat vacca bibere; non aqua vult exstinguere; non curat ignis urere; non vult pulsare baculus; avenam ille non metit; nec domum vult redire. — Lictorem

rem pater ablegat, qui lanionem caedat; non curat lictor caedere; non vult mactare lanio; non curat vacca bibere; non aqua vult exstinguere; non curat ignis urere; non vult pulsare baculus; avenam ille non metit; nec domum vult redire. — Tum ipse pater exit; rixatur cum lictore; & caedit lanionem; & mactat ipse vaccam; & ipse bibit aquam; & ipse exstinguit ignem; & baculum comburit; Iacobulumque pulsat; domum deinde pergit.

Bei der Uebungsmethode sind solche — Possen, wenn man will, aber solche, wobei die Kenntniß der Sprache soviel gewinnt, wie ich weiter unten bei der Vergleichung der Methoden zeigen werde, keinesweges zu verwerfen, was auch manche ernsthafte Lateiner — zu denen Gesner nicht gehört, der gerade diese Posse namentlich empfielt — davon denken mögen.

Ich glaube nun die Möglichkeit dargethan zu haben, daß man auch in der Schule — nur die erste Zeit und die Fälle abgerechnet, wo nicht sinnliche oder abwesende Gegenstände und Begriffe genannt und verständlich gemacht werden sollen — einige Stunden täglich das Latein auch sprechend beständig üben könne, wenn man nur gleich das Lesen und Schreiben damit verbindet. Was nun aber

richt nur Statt, wann außer dem Lehrer noch Jemand im Hause ist, der Latein versteht und es mit diesem spricht. Dahingegen hat:

e) Das absichtliche Sprechen des Lateins einen eben so großen Spielraum, und bei schulfähigern Kindern einen größern wegen ihres stärkern Erkenntnißvermögens und des reichhaltigern Kenntnißvorrathes, den sie zur Erlernung des Lateins mitbringen.

f) Wenn den Kindern, die ihre Muttersprache lernen, die Gegenstände, worüber mit ihnen gesprochen wird, gegenwärtig sind: so findet das beim Lateinüben nicht minder Statt. Besonders kann sich der Privatlehrer, wenn ihm auch weder Kupferstiche, noch Gemälde, noch andere Nachbildungen der Natur zu Hülfe gegeben werden, über Mangel an gegenwärtigen Objecten nicht beklagen. Ihm steht ja das ganze Haus, mit Allem, was darin ist und darin vorgeht, ferner, wenn er nicht durch unverständige Eltern an Stube und Haus mit seinem Zöglinge gekettet ist, die ganze reiche Natur, Städte, Dörfer, Flecken, die Wohnungen seiner und seines Hauses Freunde, und alle Officinen der Künstler und Handwerker offen. Was will er mehr, wenn er dies alles, nach dem Beispiel

spiel von Montagnes Lehrer, recht zu benutzen weiß? Aber dem Schulmann wirds freilich nicht so gut. Er ist auf die in seiner Schulstube befindlichen Gegenstände, auf das, was er in dieselbe mit hinein nehmen und was er durch die Fenster sehen kann — welches letztere bei der gewöhnlichen Lage und Einrichtung unserer Schulzimmer freilich nicht viel ist — eingeschränkt. Aber wenn er nur dichterisch die Kunst versteht, und muthig den festen Entschluß faßt, in Weniges Viel hineinzutragen, aus Wenigem Viel herauszulocken, nichts an diesem Wenigen unbenutzt zu lassen: so wird er sehn, wie ihm der kleine Vorrath unter den Händen wächst, wie viel Stoff zum Sprechen ihm, ich will nicht einmal sagen, die lebendigen Wesen, er und seine Schüler, woran so viel zu betrachten ist, sondern sogar die nackten Schulwände, die undurchsichtigen Fenster, die bekritzelten und zerhackten Tische und Bänke, die schmutzigen Schul- und Schreibbücher, die zerhackten Federn, das stumpfe Federmesser, die majestätischen Katheder, der antike Ofen und selbst der seiner Lunge so schädliche Schulstaub geben. Wirklich wenn wir uns nicht hier, wie in so manchen andern Fällen, verwöhnt hätten, das Gegenwärtige zu

übersehn, zu verkennen und in der Ferne, oft umsonst, zu suchen, was wir ganz nahe und sicher vor uns haben, und wenn wir dann von der Nothwendigkeit und dem Nutzen des Lateinübens hinlänglich überzeugt, und dieser Ueberzeugung gemäß zu handeln ernstlich Willens wären: wir würden an den, vergleichungsweise freilich dürftigen, Gegenständen unserer Schulzimmer genug haben, um den Anfang des Lateinübens mit Sprechen über dieselben zu machen. Denn weiter wird ja nichts verlangt, als daß die ersten paar hundert lateinischen Ausdrücke, die die Kinder lernen, nicht ohne die dadurch bezeichneten sinnlichen Objecte in ihre Seele kommen, daß jene ersten Ausdrücke unmittelbar an die Gegenstände, nicht aber unmittelbar an die deutsche Benennung derselben und vermittelst dieser erst an die Gegenstände geknüpft werden. Dazu sind aber unsere Schulstuben mit dem, was sie einschließen, reich genug. Man findet hier für lateinische Substantiven, z. B. Mensch, Mann, Knabe, Lehrer, Körper, Kopf, Hand, Fuß nebst den übrigen Gliedern des menschlichen Körpers; ferner Holz, Eisen, Stahl, Silber, Kupfer, Geld, Kalk; Glas, Fenster u. s. w. Kleider, Schuhe und das, woraus sie gemacht

sind;

sind; ferner Sonne, Licht, Schatten u. s. w. Für Adjectiven die Eigenschaften der genannten Gegenstände als groß, klein, hoch, niedrig, hell, dunkel, rund, viereckt, lang, kurz, hart, weich, flüssig, fest, scharf, stumpf, zerrissen, ganz und eine große Menge anderer. Für die Verben, was sich mit diesen Dingen vornehmen läßt, als öffnen, zumachen, schneiden, stoßen, schlagen, zerreissen, zerbrechen, lesen, schreiben, sehen, hören u. s. w. u. s. w. Aus diesen wenigen Beispielen sieht man hinlänglich, daß es an gegenwärtigen Gegenständen auch in den armseligsten Schulzimmern zur Ausübung der Sprechmethode nicht fehlt, wenn man sie nur zu benutzen weiß. Daß diese Gegenstände

g) sinnlich sind, fällt von selbst in die Augen, so wie man ebenfalls leicht sieht, daß man diese sinnlichen und gegenwärtigen Objecte

h) mit bekannten abwesenden um ein großes vermehren kann, die den Kindern

i) k) interessant sind und nicht über ihr Fassungsvermögen gehn. Dahin gehören Häuser, Möbeln, Handwerker und ihre Arbeiten u. s. w. Von allen diesen Objecten haben die Kinder sehr lebhafte Bilder in ihrer Seele. Wenn man nun gleich das erstemal, wenn

man sie lateinisch nennt, den deutschen Ausdruck beifügen muß, so wird dies doch schon beim zweitenmale kaum mehr, und nachher gar nicht weiter nöthig seyn. Der Zusammenhang, worin die Benennungen solcher abwesenden Gegenstände stehn, macht, daß sie eben so leicht, als die Namen gegenwärtiger Objecte behalten werden. Man versuche es nur mit solchen Sätzen als sartor facit vestimenta, sutor conficit calceos, pistor coquit panes, accepi speculum vitreum, idque repositum est in patina u. dgl. und man wird finden, daß sartor, sutor, pistor, panes &c. obgleich ihre Objecte abwesend sind, doch zu behalten nicht mehr Mühe kosten, als die gegenwärtigen vestimenta, calcei u. s. w. Dasselbe gilt auch von den Verben, die in solchen Sätzen vorkommen, als facit, conficit, coquit, überhaupt von den Bezeichnungen aller sehr bekannten physischen und moralischen Handlungen, so wie auch von den Zeit- Ort- und andern Bestimmungen derselben (adverb. temp. loci, &c.) auch von den meisten Präpositionen, Conjunctionen und Interjectionen. So ungern das Gedächtniß sie aufnimt, wann sie einzeln aus dem Vocabelbuch gelernt werden, so willig und leicht

behält es sie, wann sie in Sätzen vorkommen. Aber freilich müssen diese Sätze von einem sinnlich bekannten Inhalt seyn, müssen lauter populäre Ideen enthalten. Das Abstruse und Abstracte, wohin auch moralische Sentenzen gehören, welche zu fassen der Kinderverstand nicht durch eine Fabel, Erzählung u. dgl. vorbereitet worden, ist weder im Deutschen noch im Lateinischen für die Anfänger. Auch Kinder, die schon so weit sind, daß sie die im ersten Abschnitte von mir gegebenen Proben von Verstandesübungen verstehen, würden davon beim Anfang des Lateinlernens mehr Mühe als Nutzen haben. Man muß auch diesen leichtere Speise geben, solche, worin mehr Sinnliches und weniger Intellectuelles ist.

1) Denn was bei Erlernung der Muttersprache Statt findet, daß die Kinder auf die zufälligen Gespräche, die in ihrer Gegenwart geführt werden, wenn diese über ihr Fassungsvermögen gehn, nicht zu achten brauchen, das fällt beim Lateinlernen weg. Hier wird absichtlich zu ihm gesprochen; sie müssen also auf Alles Acht geben, und folglich muß ihnen auch Alles verständlich seyn. Denn es wäre unbillig und fruchtlos, ihre Aufmerksamkeit auf

lateinlernenden Knaben muß man von beiden etwas mehr anwenden, weil er kein natürliches Bedürfniß hat, eine fremde Sprache zu lernen. Da er aber doch ein solches Bedürfniß hat, seine Sachkenntnisse zu vermehren, überhaupt sein Erkenntnißvermögen zu erweitern: so darf man dieses nur gehörig benutzen, um es an Reiz nicht fehlen zu lassen. Man darf also nur immer etwas Unbekanntes in das ihm schon Bekannte mischen, darf ihm an den bekannten Sachen nur solche Seiten zeigen, die er bisher weniger oder gar nicht bemerkt hat, und deren es in der Natur, in Handwerken, Künsten ꝛc. für jedes Kind viele gibt. Befolgt er hiebei zugleich die übrigen Vorschriften der guten Methode, zeigt er Theilnehmung an dem, was er lehrt, versinnlicht und veranschauligt er den äußern und innern Sinn gehörig: so behält das Latein immer einigen Reiz, und so viel Zwang als beim Vocabellernen ꝛc. nöthig ist, bedarf es hier gar nicht. Indessen bleiben Kinder immer Kinder, und müssen so wie beim übrigen Unterricht, also auch beim Latein nach der Uebungsmethode gelernt, angehalten werden, ihr Geschäft zu thun. Denn auch die natürlichste Methode verschaft keinem Lehrgegenstand in der Welt so viel Reiz

für

für alle Kinder, daß das Anhalten und Antreiben dadurch ganz entbehrlich gemacht würde.

q) Die Erlernung der Mutterſprache geſchieht allmälig; die Sprachkenntniß vermehrt ſich nach und nach in eben dem Verhältniß, als ſich die Sachkenntniß erweitert, als überhaupt das Erkenntnißvermögen ſtärker wird. Etwas Aehnliches geſchieht auch bei der Uebungsmethode in Anſehung des Lateins. Auch hier eilt die Sprachkenntniß nie der Sachkenntniß vor; die Kinder lernen nicht lateiniſch ausdrücken, was ſie nicht verſtehn, machen alſo keinen Sprung, ſondern gehn Schritt vor Schritt. Aber freilich macht das einigen Unterſchied, daß ſie mehr verſtehn, als ſie, eine geraume Zeit hindurch, lateiniſch ausdrücken können, und, wegen der Fertigkeit in der Mutterſprache, lateiniſch auszudrücken Luſt haben. Sie geben ſich alſo darum nicht ſo viel Mühe, als ein Kind ſich Mühe gibt, ſeiner Mutterſprache zum Gebrauch mächtig zu werden. Und der lateinlernende Knabe iſt ſich ſeiner Mühe mehr bewußt und muß es mehr ſeyn, als das deutſchlernende Kind; er lernt alſo in dieſem Sinn nicht ſo allmälig, als dieſes, obgleich in dem Sinn, daß ſeine

Sprach-

Sprachkenntniß unvermerkt mit seinen Sachkenntnissen wächst.

r) Auch kann der lateinlernende Knabe seyn Latein nicht gleich so nützlich und angenehm brauchen, als das deutschlernende Kind seine Muttersprache, und es findet bei ihm der Fall nicht Statt,

s) daß er ohne das Latein gar nicht fertig werden, nicht die unumgänglichsten Naturbedürfnisse befriedigen kann. Er kann vielmehr ohne das Latein sehr gut fertig werden, weil er schon Eine Sprache weiß, und diese allen seinen Bedürfnissen Genüge thut. Daher würde er durch das bloße Sprechenhören — denn zum Selbstsprechen fühlt er keinen Drang — sehr langsam Latein lernen, besonders in der Schule, wenn nicht das Lesen und Schreiben von Anfang an zu Hülfe genommen würde.

t) Verstehn, Behalten und Anwenden ist, nach der Uebungsmethode, auch beim Lateinlernen, gewissermaßen Eins und gleichzeitig. Denn weil in Sätzen, also in einem verständlichen Zusammenhange gelernt wird, so wird das Gelernte eben dadurch leichter behalten. Zwischen einzelnen Vocabeln, zwischen den Endfällen der Declinationen, zwischen den Personen

der

der Conjugationen ist kein Zusammenhang, ist für den Verstand nichts zu denken, also entschlüpfen sie auch dem Gedächtniß sehr leicht wieder. Dieses behält nur dasjenige leicht und gern, wofür sich der Verstand interessirt; und kann man auch das Herz zur Theilnehmung bringen, so schafft man dem Gedächtniß noch mehr Hülfe.

u) Die Hauptsache bei dieser Methode besteht also, so wie bei Erlernung der Muttersprache, darin, daß den Kindern vom Anfang an nicht Wörter ohne Zusammenhang, sondern Sätze vorgesprochen und vorgelesen werden, und

v) also das Denk- und Empfindungsvermögen immer zugleich mit dem Sprechvermögen, so wie umgekehrt dieses nie ohne jenes, geweckt, geübt und gestärkt wird,

x) und letzteres in dem Grade und Verhältniß als sich jenes Vermögen vermehrt. Es wäre unnöthig hierüber noch ein Wort zu verlieren nach alle dem, was in diesem und dem ersten Abschnitt davon gesagt worden. Hingegen muß ich über

y) und z) noch ein paar Worte hinzufügen. Man kann freilich nicht sagen, das nach

der

der Uebungsmethode die Kinder das Latein ganz so wie die Muttersprache lernen ohne es zu wissen und zu wollen. Sie sind sichs vielmehr recht gut bewußt, daß sie Latein lernen, man muß sie auch manchmal daran erinnern und ihnen durch Reiz und Zwang den Willen dazu machen. Wenn indessen die ersten Schwierigkeiten überstanden sind, wenn man mit den Zöglingen schon ganze Stunden Latein sprechen und lesen kann, ohne das Latein anders als durch Latein zu erklären, also ohne Deutsch einzumischen: so ist in der That der Fall da, daß das Körperliche der Sprache, die lateinischen Wörter, fast ganz vergessen, und nur an die Begriffe und Sachen gedacht wird. Von der Zeit an wenigstens lernt man das Latein ohne es zu wissen und zu wollen, indem man nämlich sich bloß mit Sachen und Begriffen beschäftigt, unbekümmert, ob sie ein deutsches oder lateinisches Kleid tragen, und — wohl zu merken! — nicht minder unbekümmert um die Eigenschaften dieses Kleides, die Grammaticalia. Denn diese werden bei der Uebungsmethode bis ganz zuletzt verspart. Man kann nach dieser Methode schon den Livius und Tacitus lesen, ohne zu wissen, daß die lateinische Sprache fünf

Declinationen und vier Conjugationen hat, welche Nomina nach der ersten, zweiten ꝛc. Declination, welche Verba nach der ersten, zweiten ꝛc. Conjugation gehen, wie ego, tu, sui, hic, haec, hoc &c. declinirt, wie die Adjectiven regulariter und irregulariter comparirt werden, welche Verba und Präpositionen einen Accusativ, welche einen Ablativ u. s. w. regiren; und so mit allen übrigen Grammaticalien ohne Ausnahme. Wenn es mit dem Lesen nicht fort will, und man mit denjenigen Mitteln, die die Uebungsmethode vorschreibt, nicht ausreichen kann: so liegt die Schuld nicht an dem Mangel an grammatischen Kenntnissen, sondern daran, daß der Autor wegen seines Inhalts zu schwer ist, oder auch an dem Mangel an genugsamer und gehöriger Uebung. Denn so wie man in der Muttersprache den schwersten Schriftsteller ohne Kenntniß der Grammatik kann verstehn lernen — viele Personen beiderlei Geschlechts unter uns, die nicht nur keine grammatische, sondern überall keine Anführung zum Bücherlesen hatten, beweisen dies durch ihr Beispiel — eben so kann man in einer fremden, die man auf eben die oder doch auf ähnliche Art, wie jene erlernt, mit dem Verstehen der Schriftsteller, selbst

die schwersten nicht ausgenommen, ohne Grammatik fertig werden. Man lese sie nur zu rechter Zeit, nach einer gehörigen Vorbereitung in Absicht auf die darin enthaltenen Sachkenntnisse, nach vorhergegangener genugsamer Uebung in der Sprache, kurz in der Ordnung und Stufenfolge, wie der jugendliche Geist reif dazu wird.

Von dieser Ordnung und Stufenfolge, in welcher Schriftsteller zu lesen sind, ist schon vorhin beiläufig geredt worden. Hier muß ich noch einmal darauf, so wie auf das Bücherlesen überhaupt zurückkommen, um zu zeigen, wie es nach der wohlverstandenen Uebungsmethode zu bewerkstelligen ist, und wie, wenn diese gehörig befolgt wird, die Schüler, besonders von der Zeit an, wo das Lesen die Hauptbeschäftigung wird — denn anfänglich ward, wie wir gesehn haben, eben so viel, wo nicht mehr gesprochen, aufgeschrieben und auswendig gelernt, als gelesen; das Lesen geschah größtentheils nur, um das Gesprochene, Geschriebene und Auswendiggelernte zu wiederholen, um es nicht zu vergessen — Latein lernen ohne es beinahe zu wissen und zu wollen.

Man muß, bei der Uebungsmethode, die lateinischen Bücher mit den Kindern, so

lesen, wie man deutsche Bücher mit ihnen liest, auf die Art nämlich, wie ich im ersten Abschnitt eine Probe an Gellerts armen Schiffer gegeben habe. Aus dieser Regel fließen alle übrigen, und diese sind:

1) man muß keine Rücksicht auf Grammaticalia nehmen. Dies gilt selbst dann noch, wann man schon Sachen mit ihnen liest, die nicht so periodenlos sind, als das obige Ammenstück: der Hirsch an der Quelle; und worin ablat. conf. Accusativen mit dem Infinitiv u. s. w. vorkommen. Denn selbst dergleichen kann man ohne grammatische Terminologie den Kindern sehr gut verständlich machen, dadurch daß man die Büchersprache in die alltägliche, periodenlose Umgangs- oder wenn man lieber will, Ammensprache paraphrasirt, da wo es nöthig ist. Denn immer ist es nicht einmal nöthig, wenn hinlängliche Uebung in leichtern Stücken vorhergegangen, und dann der Inhalt populär oder außerdem noch schon bekannt ist. Es sey z. B. folgende Erzählung zu lesen:

Rusticus quidam moribundus, quum nullas haberet divitias, quas relinqueret filiis, excitare animos illorum voluit ad studium diligentis agrorum culturae & assiduitatem laboris. Convocavit igi-

Wißtriebes, selbst erworben haben. Dadurch ist aber, wie ich glaube, das Erkenntnißvermögen sowol überhaupt, als auch in Hinsicht des Behaltens fremder Töne schon mehr verstärkt, als es sich bei kleinen Kindern findet. Wie wäre es sonst möglich, daß noch überall Jemand nach der bisherigen Weise Latein gelernt hätte? Sie sind auch schon mehrerer Aufmerksamkeit fähig, und können etwas länger bei einem und eben demselben Gegenstande, wenn er ihnen nur einigermaßen faßlich und interessant gemacht wird, verweilen. Auch lassen sich an schon vorhandene Sachkenntnisse leicht mehrere, zum Vergnügen des Kindes, selbst beim Lateinüben anknüpfen.

2) Sie können schon lesen und schreiben. Wenigstens setze ich hier voraus, daß sie auch das letztere nothdürftig können. Durch beides ist viel gewonnen, wie wir gleich sehn werden.

Das Lateinüben geschieht nämlich nicht bloß durch Lateinsprechen, sondern auch durch Lateinlesen und Lateinschreiben. Hat nun, wie nicht zu leugnen ist, in Ansehung des erstern der Privatlehrer, besonders wenn er von der Geburt des Kindes an um dasselbe ist, den Vortheil über den Schullehrer: so kann ihn doch dieser vermittelst der beiden letztern Uebungen,

wenn

wenn er sie recht anzustellen weiß, bald, wenigstens mit dem bessern Theil seiner Schüler, einholen. Um uns davon zu überzeugen, müssen wir hier die Uebungsmethode etwas umständlicher betrachten.

Was ein lateinübender Lehrer, den das Kind gleich bei der Geburt empfängt, zu thun habe, um seinen Zweck zu erreichen, braucht keiner weitläuftigen Erörterung, und ist auch zum Theil kurz vorher schon gesagt. Er muß es nämlich machen, wie Montagne von seinem Lehrer erzählt, muß beständig um das Kind seyn, muß es also auch allenthalben hinbegleiten, muß durchaus alles lateinisch mit ihm sprechen und an Redseligkeit der geschwätzigsten Zunge des andern Geschlechts nichts nachgeben. Dann folgt und findet sich alles Uebrige von selbst. und ist zum Theil mit unter demjenigen begriffen, was die folgenden beiden Classen von Lehrer zu thun haben. Also werde ich jenes Leheers in der Folge weiter nicht gedenken.

Aber sowol derjenige Privatlehrer, der später und dann erst, wann das Kind seine Muttersprache schon fertig spricht, das Lateinüben mit demselben zu treiben berufen wird, als auch der Schullehrer, der wieder unter andern Umstän-

ständen arbeitet, als ein solcher Privatlehrer, thun wohl, sich einen ausführlichen und wohl zusammenhängenden Plan ihres Geschäfts zu machen. Manche Arten der Uebung sind ihnen gemeinschaftlich; andere kann nur der Privatlehrer allein oder doch nur vorzüglich, oder früher, und wieder andere muß der Schulmann wo nicht allein, doch eher als jener benutzen.

Gemeinschaftlich haben sie erstlich die Lese- und Schreibübungen, obgleich der Schulmann sie zum Ersatz dessen, was ihm an verschiedenen Arten der Sprechübungen abgeht, eher und mehr braucht als der Privatlehrer; dann diejenigen Sprechübungen, die nicht mit Handlungen, oder doch nur mit solchen verbunden sind, wobei die Kinder auf ihrem Platz bleiben können, und die nicht mehr Bewegung erfodern, als auf dem engen Raum möglich ist, den jeder auf der Schulbank einnimt. Alle übrige Sprechübungen gehören ausschließend für den Privatlehrer. Von dieser Art sind das bekannte Dessauisch-Marschlinsche Kommandirspiel und was dem ähnlich ist. Um nicht zu weitläuftig zu werden, will ich diejenigen Uebungen, die dem Privatlehrer allein brauchbar sind, übergehen, und die Leser, die sie etwa noch nicht ken-

kennen, auf das Methodenbuch zu dem Semlerisch-Schützischen Elementarwerk S. 71 - 112, das Basedowsche Elementarwerk und auf Herrn D. Bahrdts philanthropischen Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins, Frankfurt bei den Eichenbergischen Erben 1776, verweisen, wo sie zwar nicht dies allein, aber doch dies vorzüglich finden werden. Hingegen muß ich mich bei denjenigen Uebungsarten, die dem Schulmann eben so brauchbar als dem Privatlehrer sind, etwas aufhalten, um die von Vielen bezweifelte Möglichkeit zu zeigen, daß man auch in einer öffentlichen Schule das Latein durch Uebung lernen könne.

Da der Schulmann die mit Handlung und Spiel verbundenen Sprechübungen wenig oder gar nicht wird benutzen wollen und können: so thut er wohl, sie gleich von der ersten Stunde des lateinischen Unterrichts an durch Lese- und Schreibübungen zu ersetzen, die doch auch noch zu den Handlungen gerechnet werden können.

Materie und Veranlassung zum Sprechen geben ihm

A) Die sinnlichen in der Schulstube befindlichen Gegenstände, als: er und die Schüler selbst, und ihre Kleidung, die Glieder des menschlichen Körpers, Tische, Bänke, Bücher, Federn, Dinte, Wände, Fenster, Holz, Eisen, Stein, Kalk, Ofen ꝛc. die Eigenschaften dieser Gegenstände, als Größe, Farbe ꝛc. der Gebrauch derselben, z. B. der Hände, Füße, des Eisens, Holzes, Ofens ꝛc. überhaupt alles, was mit körperlichen Dingen kann vorgenommen und vermittelst derselben verrichtet werden, als: brechen, reissen, stoßen, schlagen ꝛc.

B) Andere bekannte sinnliche, wenn gleich in der Schulstube nicht vorhandene Gegenstände mit ihren Eigenschaften, Verrichtungen und Wirkungen, als: Feuer, Wasser, Luft, Erde, Sonne, Mond, Sterne, Bäume, Früchte, Blumen, Thiere, Handwerker und ihre Arbeiten ꝛc.

C) Landcharten.

D) Moralische Handlungen.

Der Kupferstiche und Gemälde habe ich gar nicht erwähnt, theils weil sie für die Schulen nicht zu haben sind, theils weil man, bei gehöriger Benutzung der genannten Materien, zur Noth ohne sie fertig werden kann.

Diese Benutzung geschieht aber auf folgende Weise:

1) Der Lehrer fängt mit a an, nennt lateinisch und zeigt zugleich — um sie nicht deutsch nennen zu dürfen, welches er zwar anfänglich auch thun kann und bei abwesenden Gegenständen thun muß, nach und nach aber immer weniger und endlich gar nicht mehr thut — Gegenstände, z. B. Hand, Fuß, Kopf, Nase, Auge, rechte Hand, linke Hand u. s. w. schreibt die lateinischen Wörter an die Tafel und läßt sie von den Schülern in ihre dazu bestimmten Bücher, doch ohne das Deutsche beizufügen, nachschreiben.

2) Kaum hat er dies mit einem Dutzend Wörtern gethan, so formirt er leichte Sätze, worin dieselben vorkommen, schreibt dieselben gleichfalls an die Tafel und läßt sie wieder ohne das Deutsche nachschreiben. Dergleichen Sätze sind z. B. ich habe eine rechte Hand und eine linke Hand; ich habe zwei Augen; du, Johannes, hast zwei Augen; er, Petrus, (wobei auf den Schüler dieses Namens, so wie vorher auf Johannes, gezeigt wird) wir alle haben zwei Augen; ihr, meine Schüler, habt zwei Augen; alle Menschen haben zwei Augen.

Wo ist der Ofen? Da ist er. Wo ist das Fenster? Da ist es. u. dgl.

Man sieht leicht, einmal, daß von solchen Sätzen eine unendliche Menge bei der Uebungsmethode nöthig ist; dann, daß sich, die Materien von a und b zusammen genommen, viele tausende derselben, und darunter sehr viele von nützlicherm Sachinhalte, als z. B. der: Wo ist der Ofen? machen lassen. Man kann ja allein aus der Naturgeschichte solche einzelne lehrreiche Sätze zu hunderten sammeln.

3) Aber nicht lange braucht man diese Sätze so einzeln zu geben, man kann und muß sie bald — schon nach Verlauf des ersten Monats, oder, wenn man mehr als Eine Lehrstunde täglich zum Latein anwenden kann noch früher — zu einem Ganzen, zur Beschreibung einer Frucht, eines Baums, Thiers u. dgl. zu einer Fabel, einer Erzählung, einem Gespräch zusammen ordnen. Nur wohlverstanden, dies alles muß anfänglich ohne zusammengesetzten, künstlichen Periodenbau und ohne dem Latein bloß eigne und im Deutschen nicht gleich faßliche Wendungen, Wortfügungen, Versetzungen und Constructionen, also ohne solche Conjunctionen wie etsi, quamvis, quum &c. ohne ab-

lativos conſequentiae, ohne Accuſativ mit dem Infinitiv u. dgl. ſeyn. Folgende Fabel, deren ſich, wie ich glaube, keine römiſche Amme ſchämen dürfte und die dem Knaben Cicero an ſeinem nachherigen ſchönen Stil nichts verdorben hätte, mag zur Probe dienen, wie, nach meiner Meinung, für Anfänger einzelne Sätze zu kunſtloſen Perioden, wenn ich anders hier folgende überall Perioden nennen darf, und dieſe wieder zu einem lehrreichen Ganzen verbunden werden können und müſſen:

Cervus ad fontem.

Cervus venit ad fontem, reſtat, bibit, videt in aqua effigiem ſuam, videt cornua ſua magna & ramoſa; videt etiam crura parva & tenuia. Placent cornua, displicent crura. Quam pulcra, inquit, ſunt illa. Quam vilia haec! Supervenit venator cum canibus venaticis. Canes latrant, cervus conterretur & aufugit, primo per campum apertum, ubi nulla arbor, nulla virgulta. Hic canes eum aſſequi non poſſunt. Deinde ſilvam engreditur. Hic impeditur cornibus, quae implicantur virgultis, & capitur a canibus, qui eum lacerant. Tunc dicit moriens: O me ſtultum! Laudavi quae nocuere, deſpexi quae profuere.

Solche verbundene Sätze werden nun, wie vorher auch die unverbundenen, ſowol in der

Schule häufig wiederholt und der Anlaß, der in ihnen zum Lateinsprechen liegt, benutzt, als auch, nachdem dies geschehn, zu Hause von den Kindern nochmals abgeschrieben und auswendig gelernt. Alles dies geschieht ohne das Deutsche zu Hülfe zu nehmen, wenigstens ohne es mehr zu brauchen, als es unumgänglich nöthig ist; und dieser Fall kann nur statt finden, wann in neuen Sätzen und Reihen von Sätzen unbekannte Wörter vorkommen, die etwas Abwesendes oder Nichtsinnliches bezeichnen. Dies wird freilich oft genug geschehn, aber ohne Noth muß man das Deutsche nicht zu Hülfe nehmen; und beim Wiederholen und Auswendiglernen ist diese Noth nicht. Hier erinnert der Zusammenhang genugsam an die Bedeutung der Wörter, und man muß sich nicht vorstellen, daß es bei dieser Methode so wie beim Vocabellernen nöthig sey, jedes einzelne Wort mit seiner deutschen Uebersetzung oft zu wiederholen, um es im Gedächtniß festzuhalten. Der von den Kindern gefaßte Sinn der Worte unterstützt, mehr als man gewöhnlich glaubt, das Gedächtniß bei den einzelnen Wörtern; wohl zu merken: im Zusammenhang mit den Wörtern, mit welchen sie einen Gedanken ausmachen. Es kann seyn, daß

ein

ein Kind einzeln genommene Wörter eines Satzes nicht, und doch den ganzen Satz, in welchem sie vorkommen, sehr gut versteht. Daran liegt aber nichts, weil es uns bei dieser Methode, die eben darein ihren Vorzug setzt, nur auf das Verstehen der Worte nicht der Wörter ankömmt.

Nachdem nun dies eine Zeitlang getrieben, und so, welches nicht fehlen kann, eine ziemliche Fertigkeit in der Sprache erworben worden: so nimmt man auch

4) Die Landcharten zu Hülfe, und gibt den geographischen Unterricht lateinisch. Man sieht leicht, theils wie viel Anlaß zum Sprechen sich hier findet, theils, wie leicht sich das Gesprochene durch die hier statt findende Versinnlichung verständlich machen läßt. Der geographische Unterricht muß freilich nicht so trocken und ärmlich seyn, als er gewöhnlich gegeben wird, nicht bloß im Vorsagen und Aufsuchen von Ländern, Flüssen, Städten bestehn, die die Kinder nicht interessiren. Dabei würden sie, so wie wenig Geographie, also auch wenig Latein lernen. Man beobachte vielmehr bei diesem Unterricht sorgfältig Alles, was die Natur desselben erfodert, was die gute Methode ihr schon abgelernt und

durch einen Gedike und andere Männer dargestellt und empfohlen hat; man stelle Reisen auf der Charte an, sammle Merkwürdigkeiten auf diesen Reisen, lasse die Landcharten nachzeichnen u. dgl. m. Man lasse alles, immer noch in kurzen einfachen Sätzen, aufschreiben, wiederholen und auswendig lernen, und man wird von der großen Wirksamkeit dieses Hülfsmittels zur Erlernung des Lateins vollkommen überzeugt werden.

5) Von der Geschichte gilt dasselbe, was ich eben von der Geographie gesagt habe. Sie kann zum Theil schon mit dieser verbunden werden. Sie muß für die untern Classen, auch ohne Rücksicht auf Lateinüben, vielweniger noch in dieser Rücksicht, kein mageres = systematisch = chronologisch = universalhistorisches Gerippe seyn, sondern man muß Kindern bloß ihnen faßliche merkwürdige Begebenheiten und Vorfälle, und Thaten und Handlungen berühmter oder sonst wichtiger Personen erzählen. Ist dies gleich nicht Studium der Geschichte, so ist es doch Vorbereitung, unumgänglich nothwendige Vorbereitung auf dieses Studium. — Auch hier wird noch Alles in simpeln, nicht zu künstlichen Perioden verbundenen Sätzen vorgetragen; es wird

nach=

nacherzählt, aufgeschrieben, wiederholt und auswendig gelernt.

6) Auch erdichtete moralische Erzählungen, wie sie in Basedows Elementarwerk in Weissens und Campens Fibel, in des erstern Kinderfreund, in des letztern Kinderbibliothek, in Salzmanns Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde und seinem moralischen Elementarbuch, in Rochows Kinderfreund u. s. w. stehn, können wie zur sittlichen Bildung, also auch zum Lateinüben mit dem größten Nutzen gebraucht werden. Haben sie vollends die Form des Gesprächs, so werden beide Zwecke noch sicherer erreicht; die Ideen werden besser entwickelt, und darum haftet auch der lateinische Ausdruck besser. — Man vergesse auch hier das Wiederholen, Aufschreiben und Auswendiglernen nicht, und denke noch nicht an Periodenbau.

7) Die confabulationes pueriles aus Millers lateinischer Chrestomathie, viele Gespräche des Erasmus, ganz oder im Auszuge, des Corderus, des Ludovicus Vives und selbst Langens sind zum Lateinüben auf die bisher beschriebene Art brauchbar. Sie können, in Ermangelung besserer Bücher, das erste gedruckte Latein seyn, das man den Kindern vorlegt. Es

thut

thut aber nichts, wenn diese gleich manche davon vorher schon gehört und gelernt haben. Von da kann man zu manchen Stücken des ersten Theils des Semlerisch-Schützischen und verschiedener Theile des Basedowischen Elementarwerks, zu Herrn Lieberkühns lateinischem Robinson, Herrn Gedikens lateinischem Lesebuch, Herrn Büschings liber latinus, wenigstens zu einigen Theilen dieses letztern; von da ferner zu den selectis e profanis scriptoribus historiis, allenfalls mit Ueberschlagung einiger bloß moralischen und räsonnirenden, dadurch aber für die kleinere Jugend zu unfaßlichen Stellen; und von da endlich zu den classischen Schriftstellern des Alterthums selbst übergehn. Unter diesen kommen die leichtern historischen, als Justin, Nepos ꝛc. zuerst, wenn man nicht diesen etwa Virgils Aeneide noch voranschicken will, wie sich, wenn alles vorher Empfohlene gehörig geschehn ist, ohne Schwierigkeit und mit sehr gutem Erfolge thun läßt. Zwischen jene leichtern Historiker und dem Livius und Tacitus kann man leichtere Briefe des Cicero und einige seiner Reden, wo nicht alle, viele Briefe des jüngern Plinius und seine Lobrede auf den Trajan, auch, wenn er zu haben wäre, einen Auszug

aus dem ältern Plinius einschieben. Die philosophischen Schriften des Cicero und Seneca und ein von den schlüpferigen Stücken gereinigter Horaz (dies Reinigen versteht sich auch bei den übrigen, wo es nöthig ist) machen den Beschluß.

Doch ich bin bis an die Academie hin gerathen, da ich hier nur von den lateinischen Beschäftigungen der untern Classen zu reden habe. Zu diesen gehören noch

8) Einige Sprachspiele, oder den Spielen sich nähernde Uebungen, wenn man anders dergleichen in Schulen rathsam findet. Ich sollte aber denken, daß gegen manche derselben weder von Seiten der Unschicklichkeit noch der Unthunlichkeit in keiner Schule und von keinem Schulmann etwas einzuwenden wäre. Dahin rechne ich z. B.

Das Spiel der Beschreibung (S. Herrn Prof Schützens Methodenbuch S. 85.)

Pr. Hodie certatim describetis res in hoc hypocausto obvias. Unusquisque ejus rei, quam describendam dabo, decem proprietates enarrato. Qui id non praestiterit, pignus dato (oder auch:

soll

soll die fehlenden Eigenschaften bis morgen schuldig bleiben, und bis dahin der Schuldner heißen) Tu, Aule, describe nobis hanc mensam. A. haec mensa est 1) quadrata; 2) lignea; 3) habet quatuor pedes; 4) est ex ligno molli facta; 5) probe dedolata; 6) est inunda; 7) facilis est portatu; 8) non est corio aut panno obducta; 9) non est pretiosa; 10) scribendo est aptissima u. s. w.

Das Spiel der Vergleichung (eben daselbst S. 87).

Pr. Quaenam similitudo intercedit inter speculum & fenestram, Aule? A. Utrique commune est vitrum, ex quo fabricantur u. s. w.

Das Spiel der Untersuchung (eben das. S. 93).

Pr. Quid interest inter columbam & gallinam? A. Gallina raro volat, nec alte potest evolare; columba saepe volat & satis alte u. s. w.

Das Handwerkerspiel (ebendas. S. 94.)

A. Quis pulsat ostium? B. Opifex viaticum petens. A. Qualis es opifex? B. Sartor sum. A. Quid igitur fabricas? B. Facio vestimenta. A. Quaenam habes opificii instrumenta? B. Acus, forfices, mensuram. A. Unde venis? B. Ex officina mea. A. Accipe viaticum. B. Gratias ago u. s. w.

Das

Das Logirspiel (ebendas. S. 99.)

A. Accepi speculum vitreum, idque repositum est in patina. B. Donatus sum pediculo, isque situs est in artocreate. C. Ego dono accepi gallinam, eaque cubat in capillamento u. s. w.

Das Spiel der Antithesen (ebendas. S. 101)

A. Cajus est prudens. B. Imo mihi videtur esse imprudens. C. Hoc vinum est novum. D. Mihi videtur esse vetus. u. s. w.

Das Kaufmannsspiel (ebendas. S. 103.)

A. Ego vendo. B. Quid vendis? A. Capillos. B. Cajus generis? A. Caprinos. B. Albos an nigros? A. Albos. B. Ego vero capillos albos non emo. u. s. w.

Diese und mehr dergleichen Spiele, die man hier und in den oben angeführten Büchern findet, lassen sich, einige mit einer kleinen Veränderung, von den auf den Schulbänken sitzenden Kindern recht gut spielen; und sie sind, besonders in einer fremden Sprache gespielt, wo die Aufmerksamkeit sich zwischen Inhalt und Sprachen theilen muß, eben so sehr wo nicht mehr Arbeit als Spiel. Wer ihnen auch die Form des Spiels nicht lassen will, der kann doch

doch daraus lernen, wie und worüber er mit lateinlernenden Kindern anfänglich sprechen muß, und kann vieles davon auch ohne Spiel wörtlich brauchen, kann es wie Gespräche aufschreiben und auswendig lernen lassen.

Dazu sind nun noch besonders **Memorirspiele**, wie folgendes (ebendas. S. 84.) zu empfehlen:

Mittit pater Jacobulum; jubet avenam metere; avenam ille non metit; nec domum vult redire. — Tum jubet pater baculum, Jacobulum pulsare; non vult pulsare baculus; avenam ille non metit; nec domum vult redire. — Tum ignem pater ablegat, qui baculum comburat; non curat ignis urere; non vult pulsare baculus; avenam ille non metit; nec domum vult redire. — Tum aquam pater ablegat, quae ignem hunc exstinguat; non aqua vult exstinguere; non curat ignis urere; non vult pulsare baculus; avenam ille non metit: nec domum vult redire. — Tum vaccam pater ablegat, quae illam aquam bibat; non curat vacca bibere; non aqua vult exstinguere; non curat ignis urere; non vult pulsare baculus; avenam ille non metit: nec domum vult redire. — Tum lanionem ablegat, qui illam vaccam mactet; non vult mactare lanio; non curat vacca bibere; non aqua vult exstinguere; non curat ignis urere; non vult pulsare baculus; avenam ille non metit; nec domum vult redire. — Lictorem

rem pater ablegat, qui lanionem caedat; non curat lictor caedere; non vult mactare lanio; non curat vacca bibere; non aqua vult exstinguere; non curat ignis urere; non vult pulsare baculus; avenam ille non metit; nec domum vult redire. — Tum ipse pater exit; rixatur cum lictore; & caedit lanionem; & mactat ipse vaccam; & ipse bibit aquam; & ipse exstinguit ignem; & baculum comburit; Iacobulumque pulsat; domum deinde pergit.

Bei der Uebungsmethode sind solche — Possen, wenn man will, aber solche, wobei die Kenntniß der Sprache soviel gewinnt, wie ich weiter unten bei der Vergleichung der Methoden zeigen werde, keinesweges zu verwerfen, was auch manche ernsthafte Lateiner — zu denen Gesner nicht gehört, der gerade diese Posse namentlich empfielt — davon denken mögen.

Ich glaube nun die Möglichkeit dargethan zu haben, daß man auch in der Schule — nur die erste Zeit und die Fälle abgerechnet, wo nicht sinnliche oder abwesende Gegenstände und Begriffe genannt und verständlich gemacht werden sollen — einige Stunden täglich das Latein auch sprechend beständig üben könne, wenn man nur gleich das Lesen und Schreiben damit verbindet. Was nun aber

c) Den Umstand betrift, daß bei Erlernung der Muttersprache Viele, die sie wissen, mit dem Einen, der sie nicht weiß, mit dem Kinde, sprechen: so findet dies nun freilich bei dem Lateinüben so wenig Statt, daß es hier vielmehr gerade umgekehrt ist, daß nämlich einer, der der Sprache mächtig ist, mit Vielen, die nichts davon wissen, sprechen muß. Dies würde nun allerdings den guten Erfolg sehr verspäten, oder unter gewissen Umständen gar unmöglich machen, wenn das Lateinüben bloß im Sprechen bestünde. Da aber auch das Lesen und Schreiben wesentliche und sehr wirksame Theile desselben sind, und da die acht- und mehrjährigen lateinlernenden Kinder an erstarktem Erkenntnißvermögen, und an Vorrath von wuchernden Sachkenntnissen vor den ganz kleinen Kindern soviel voraus haben, als ihnen, in Vergleichung mit diesen, an Bedürfniß und Trieb die Sprache zu lernen, abgeht: so glaube ich, mit gutem Grunde annehmen zu können, daß ein Kind, von acht Jahren, welches nach der wohlverstandnen und in ihrem ganzen Umfang gehörig angewandten Uebungsmethode Latein lernt, nach drei Jahren mehr von dieser Sprache wissen wird, als ein Kind, mit dem

von der Geburt an beständig, von Einem oder selbst von Vielen, Latein gesprochen worden, beim Eintritt in sein viertes Jahr davon wissen kann, wenn dieses Kind nicht etwan ein außerordentliches Genie ist. Denn das achtjährige Kind lernt nicht nur alle seine vorher erworbenen Kenntnisse lateinisch denken und ausdrücken, sondern es erwirbt sich auch durch das Lateinlernen nach der Uebungsmethode täglich neue; und zwar der Beschaffenheit nach solche, deren das kleine Kind noch gar nicht fähig ist, wohin eine Menge nichtsinnlicher moralischer, dann alle geographische, historische und damit verwandte Kenntnisse gehören; folglich auch der Zahl nach mehr, als das kleine Kind fassen kann. Wo aber mehr und mannigfaltigere Sachkenntnisse durch eine Sprache erworben werden, da wird in eben dem Verhältnisse mehr Kenntniß der Sprache selbst erlangt; denn es ist ja unmöglich die Ausdrücke nicht zu wissen, worin man Sachen und Begriffe weiß, denkt und empfindet.

d) Das zufällige Sprechen und Sprechenhören, das zur geschwinden Erlernung der Muttersprache unvermerkt so viel beiträgt, fällt nun freilich in der Schule in Absicht auf das Latein ganz weg, und findet auch beim Privatunter-

richt nur Statt, wann außer dem Lehrer noch Jemand im Hause ist, der Latein versteht und es mit diesem spricht. Dahingegen hat:

e) Das absichtliche Sprechen des Lateins einen eben so großen Spielraum, und bei schulfähigern Kindern einen größern wegen ihres stärkern Erkenntnißvermögens und des reichhaltigern Kenntnißvorrathes, den sie zur Erlernung des Lateins mitbringen.

f) Wenn den Kindern, die ihre Muttersprache lernen, die Gegenstände, worüber mit ihnen gesprochen wird, gegenwärtig sind: so findet das beim Lateinüben nicht minder Statt. Besonders kann sich der Privatlehrer, wenn ihm auch weder Kupferstiche, noch Gemälde, noch andere Nachbildungen der Natur zu Hülfe gegeben werden, über Mangel an gegenwärtigen Objecten nicht beklagen. Ihm steht ja das ganze Haus, mit Allem, was darin ist und darin vorgeht, ferner, wenn er nicht durch unverständige Eltern an Stube und Haus mit seinem Zöglinge gekettet ist, die ganze reiche Natur, Städte, Dörfer, Flecken, die Wohnungen seiner und seines Hauses Freunde, und alle Officinen der Künstler und Handwerker offen. Was will er mehr, wenn er dies alles, nach dem Beispiel

spiel von Montagnes Lehrer, recht zu benutzen weiß? Aber dem Schulmann wirds freilich nicht so gut. Er ist auf die in seiner Schulstube befindlichen Gegenstände, auf das, was er in dieselbe mit hinein nehmen und was er durch die Fenster sehen kann — welches letztere bei der gewöhnlichen Lage und Einrichtung unserer Schulzimmer freilich nicht viel ist — eingeschränkt. Aber wenn er nur dichterisch die Kunst versteht, und muthig den festen Entschluß faßt, in Weniges Viel hineinzutragen, aus Wenigem Viel herauszulocken, nichts an diesem Wenigen unbenutzt zu lassen: so wird er sehn, wie ihm der kleine Vorrath unter den Händen wächst, wie viel Stoff zum Sprechen ihm, ich will nicht einmal sagen, die lebendigen Wesen, er und seine Schüler, woran so viel zu betrachten ist, sondern sogar die nackten Schulwände, die undurchsichtigen Fenster, die bekritzelten und zerhackten Tische und Bänke, die schmutzigen Schul- und Schreibbücher, die zerhackten Federn, das stumpfe Federmesser, die majestätischen Katheder, der antike Ofen und selbst der seiner Lunge so schädliche Schulstaub geben. Wirklich wenn wir uns nicht hier, wie in so manchen andern Fällen, verwöhnt hätten, das Gegenwärtige zu

übersehn, zu verkennen und in der Ferne, oft umsonst, zu suchen, was wir ganz nahe und sicher vor uns haben, und wenn wir dann von der Nothwendigkeit und dem Nutzen des Lateinübens hinlänglich überzeugt, und dieser Ueberzeugung gemäß zu handeln ernstlich Willens wären: wir würden an den, vergleichungsweise freilich dürftigen, Gegenständen unserer Schulzimmer genug haben, um den Anfang des Lateinübens mit Sprechen über dieselben zu machen. Denn weiter wird ja nichts verlangt, als daß die ersten paar hundert lateinischen Ausdrücke, die die Kinder lernen, nicht ohne die dadurch bezeichneten sinnlichen Objecte in ihre Seele kommen, daß jene ersten Ausdrücke unmittelbar an die Gegenstände, nicht aber unmittelbar an die deutsche Benennung derselben und vermittelst dieser erst an die Gegenstände geknüpft werden. Dazu sind aber unsere Schulstuben mit dem, was sie einschließen, reich genug. Man findet hier für lateinische Substantiven, z. B. Mensch, Mann, Knabe, Lehrer, Körper, Kopf, Hand, Fuß nebst den übrigen Gliedern des menschlichen Körpers; ferner Holz, Eisen, Stahl, Silber, Kupfer, Geld, Kalk; Glas, Fenster u. s. w. Kleider, Schuhe und das, woraus sie gemacht

sind;

sind; ferner Sonne, Licht, Schatten u. s. w. Für Adjectiven die Eigenschaften der genannten Gegenstände als groß, klein, hoch, niedrig, hell, dunkel, rund, viereckt, lang, kurz, hart, weich, flüssig, fest, scharf, stumpf, zerrissen, ganz und eine große Menge anderer. Für die Verben, was sich mit diesen Dingen vornehmen läßt, als öffnen, zumachen, schneiden, stoßen, schlagen, zerreissen, zerbrechen, lesen, schreiben, sehen, hören u. s. w. u. s. w. Aus diesen wenigen Beispielen sieht man hinlänglich, daß es an gegenwärtigen Gegenständen auch in den armseligsten Schulzimmern zur Ausübung der Sprechmethode nicht fehlt, wenn man sie nur zu benutzen weiß. Daß diese Gegenstände

g) sinnlich sind, fällt von selbst in die Augen, so wie man ebenfalls leicht sieht, daß man diese sinnlichen und gegenwärtigen Objecte

h) mit bekannten abwesenden um ein großes vermehren kann, die den Kindern

i) k) interessant sind und nicht über ihr Fassungsvermögen gehn. Dahin gehören Häuser, Möbeln, Handwerker und ihre Arbeiten u. s. w. Von allen diesen Objecten haben die Kinder sehr lebhafte Bilder in ihrer Seele. Wenn man nun gleich das erstemal, wenn

man sie lateinisch nennt, den deutschen Ausdruck beifügen muß, so wird dies doch schon beim zweitenmale kaum mehr, und nachher gar nicht weiter nöthig seyn. Der Zusammenhang, worin die Benennungen solcher abwesenden Gegenstände stehn, macht, daß sie eben so leicht, als die Namen gegenwärtiger Objecte behalten werden. Man versuche es nur mit solchen Sätzen als sartor facit vestimenta, sutor conficit calceos, pistor coquit panes, accepi speculum vitreum, idque repositum est in patina u. dgl. und man wird finden, daß sartor, sutor, pistor, panes &c. obgleich ihre Objecte abwesend sind, doch zu behalten nicht mehr Mühe kosten, als die gegenwärtigen vestimenta, calcei u. s. w. Dasselbe gilt auch von den Verben, die in solchen Sätzen vorkommen, als facit, conficit, coquit, überhaupt von den Bezeichnungen aller sehr bekannten physischen und moralischen Handlungen, so wie auch von den Zeit- Ort- und andern Bestimmungen derselben (adverb. temp. loci, &c.) auch von den meisten Präpositionen, Conjunctionen und Interjectionen. So ungern das Gedächtniß sie aufnimt, wann sie einzeln aus dem Vocabelbuch gelernt werden, so willig und leicht

behält es sie, wann sie in Sätzen vorkommen. Aber freilich müssen diese Sätze von einem sinnlich bekannten Inhalt seyn, müssen lauter populäre Ideen enthalten. Das Abstruse und Abstracte, wohin auch moralische Sentenzen gehören, welche zu fassen der Kinderverstand nicht durch eine Fabel, Erzählung u. dgl. vorbereitet worden, ist weder im Deutschen noch im Lateinischen für die Anfänger. Auch Kinder, die schon so weit sind, daß sie die im ersten Abschnitte von mir gegebenen Proben von Verstandesübungen verstehen, würden davon beim Anfang des Lateinlernens mehr Mühe als Nutzen haben. Man muß auch diesen leichtere Speise geben, solche, worin mehr Sinnliches und weniger Intellectuelles ist.

1) Denn was bei Erlernung der Muttersprache Statt findet, daß die Kinder auf die zufälligen Gespräche, die in ihrer Gegenwart geführt werden, wenn diese über ihr Fassungsvermögen gehn, nicht zu achten brauchen, das fällt beim Lateinlernen weg. Hier wird absichtlich zu ihm gesprochen; sie müssen also auf Alles Acht geben, und folglich muß ihnen auch Alles verständlich seyn. Denn es wäre unbillig und fruchtlos, ihre Aufmerksamkeit auf

Dinge zu spannen, die über ihr Vermögen gehn. Ein anders ist es, wenn ein Privatlehrer in dem Fall ist, daß er mit dem Vater seines Zöglings in des letztern Gegenwart oft Latein sprechen kann. Hier bleibt Manches hängen, obgleich das Kind nicht eigentlich auf das, was gesprochen wird, Acht gibt, und auch nicht Alles versteht.

m) **Mit Handlung** kann und muß auch der Lateinsprechende Lehrer in vielen Fällen seine Worte **begleiten**. Dadurch werden sie gleichsam lebendig. Die Begriffe des Stoßens, Schlagens, Schreibens u. dgl. lassen sich durch ihnen entsprechenden Bewegungen der Hand und des übrigens Körpers sehr gut veranschaulichen. Je mehr und besser der Lehrer dieses Darstellungsmittel zu brauchen weiß, desto weniger Deutsch darf er einmischen; und je weniger Deutsch, desto besser. Denn es gehört zum Wesentlichen dieser Methode, daß so viel möglich Latein durch Latein erklärt werde; und je mehr dies geschieht, desto wirksamer zeigt sich diese Methode. Darum ist es gut, daß der Lehrer oft, um einen Ausdruck verständlich zu machen, oft auch nur um mehr Anlaß zum Sprechen zu haben, den Begriff, den er bezeichnet, gleichsam in seine Bestand-

standtheile auflöset, eine zusammengesetzte Handlung zerlegt. Will er z. B. sagen. Wir wollen schreiben, so sage er: wir wollen ein Papier oder Schreibbuch vor uns hinlegen, wollen eine Feder nehmen, wollen ein Dintenfaß zur rechten Hand neben uns hinsetzen, wollen eintunken und — schreiben.

n) Einem Kinde, das die Muttersprache lernt, wird dieselbe Sache, derselbe Ausdruck oft wiederholt, theils zufällig, theils absichtlich. Weil das Erste beim Lateinlernen wegfällt, so muß das Letzte um so viel mehr geschehn. Zu dem Ende muß der Lehrer, was er vorsagt, von mehrern nachsagen lassen, was einmal da gewesen, aufgeschrieben, auswendig gelernt worden ist, muß öfters wiederholt werden. Der Nutzen dieser Wiederholung fällt in die Augen. Auch kommen manche Ausdrücke, als ist, kann, und, aber und sehr viel andere von selbst so oft vor, daß man nicht nöthig hat, geflissentlich Rücksicht darauf zu nehmen.

o) Um ein Kind, das seine Muttersprache lernt, zum Aufmerken und Sprechen zu bringen, bedarf es keines Zwangs, sondern

p) nur des Reizes; und auch dieser braucht nicht erkünstelt und verstärkt zu werden. Beim

La-

lateinlernenden Knaben muß man von beiden etwas mehr anwenden, weil er kein natürliches Bedürfniß hat, eine fremde Sprache zu lernen. Da er aber doch ein solches Bedürfniß hat, seine Sachkenntnisse zu vermehren, überhaupt sein Erkenntnißvermögen zu erweitern: so darf man dieses nur gehörig benutzen, um es an Reiz nicht fehlen zu lassen. Man darf also nur immer etwas Unbekanntes in das ihm schon Bekannte mischen, darf ihm an den bekannten Sachen nur solche Seiten zeigen, die er bisher weniger oder gar nicht bemerkt hat, und deren es in der Natur, in Handwerken, Künsten ꝛc. für jedes Kind viele gibt. Befolgt er hiebei zugleich die übrigen Vorschriften der guten Methode, zeigt er Theilnehmung an dem, was er lehrt, versinnlicht und veranschauligt er den äußern und innern Sinn gehörig: so behält das Latein immer einigen Reiz, und so viel Zwang als beim Vocabellernen ꝛc. nöthig ist, bedarf es hier gar nicht. Indessen bleiben Kinder immer Kinder, und müssen so wie beim übrigen Unterricht, also auch beim Latein nach der Uebungsmethode gelernt, angehalten werden, ihr Geschäft zu thun. Denn auch die natürlichste Methode verschaft keinem Lehrgegenstand in der Welt so viel Reiz

für

für alle Kinder, daß das Anhalten und Antreiben dadurch ganz entbehrlich gemacht würde.

q) Die Erlernung der Mutterſprache geſchieht allmälig; die Sprachkenntniß vermehrt ſich nach und nach in eben dem Verhältniß, als ſich die Sachkenntniß erweitert, als überhaupt das Erkenntnißvermögen ſtärker wird. Etwas Aehnliches geſchieht auch bei der Uebungsmethode in Anſehung des Lateins. Auch hier eilt die Sprachkenntniß nie der Sachkenntniß vor; die Kinder lernen nicht lateiniſch ausdrücken, was ſie nicht verſtehn, machen alſo keinen Sprung, ſondern gehn Schritt vor Schritt. Aber freilich macht das einigen Unterſchied, daß ſie mehr verſtehn, als ſie, eine geraume Zeit hindurch, lateiniſch ausdrücken können, und, wegen der Fertigkeit in der Mutterſprache, lateiniſch auszudrücken Luſt haben. Sie geben ſich alſo darum nicht ſo viel Mühe, als ein Kind ſich Mühe gibt, ſeiner Mutterſprache zum Gebrauch mächtig zu werden. Und der lateinlernende Knabe iſt ſich ſeiner Mühe mehr bewußt und muß es mehr ſeyn, als das deutſchlernende Kind; er lernt alſo in dieſem Sinn nicht ſo allmälig, als dieſes, obgleich in dem Sinn, daß ſeine

Sprach-

Sprachkenntniß unvermerkt mit seinen Sachkenntnissen wächst.

r) Auch kann der lateinlernende Knabe seyn Latein nicht gleich so nützlich und angenehm brauchen, als das deutschlernende Kind seine Muttersprache, und es findet bei ihm der Fall nicht Statt,

s) daß er ohne das Latein gar nicht fertig werden, nicht die unumgänglichsten Naturbedürfnisse befriedigen kann. Er kann vielmehr ohne das Latein sehr gut fertig werden, weil er schon Eine Sprache weiß, und diese allen seinen Bedürfnissen Genüge thut. Daher würde er durch das bloße Sprechenhören — denn zum Selbstsprechen fühlt er keinen Drang — sehr langsam Latein lernen, besonders in der Schule, wenn nicht das Lesen und Schreiben von Anfang an zu Hülfe genommen würde.

t) Verstehn, Behalten und Anwenden ist, nach der Uebungsmethode, auch beim Lateinlernen, gewissermaßen Eins und gleichzeitig. Denn weil in Sätzen, also in einem verständlichen Zusammenhange gelernt wird, so wird das Gelernte eben dadurch leichter behalten. Zwischen einzelnen Vocabeln, zwischen den Endfällen der Declinationen, zwischen den Personen

der

der Conjugationen ist kein Zusammenhang, ist für den Verstand nichts zu denken, also entschlüpfen sie auch dem Gedächtniß sehr leicht wieder. Dieses behält nur dasjenige leicht und gern, wofür sich der Verstand interessirt; und kann man auch das Herz zur Theilnehmung bringen, so schafft man dem Gedächtniß noch mehr Hülfe.

u) Die Hauptsache bei dieser Methode besteht also, so wie bei Erlernung der Muttersprache, darin, daß den Kindern vom Anfang an nicht Wörter ohne Zusammenhang, sondern Sätze vorgesprochen und vorgelesen werden, und

v) also das Denk- und Empfindungsvermögen immer zugleich mit dem Sprechvermögen, so wie umgekehrt dieses nie ohne jenes, geweckt, geübt und gestärkt wird,

x) und letzteres in dem Grade und Verhältniß als sich jenes Vermögen vermehrt. Es wäre unnöthig hierüber noch ein Wort zu verlieren nach alle dem, was in diesem und dem ersten Abschnitt davon gesagt worden. Hingegen muß ich über

y) und z) noch ein paar Worte hinzufügen. Man kann freilich nicht sagen, das nach

der

der Uebungsmethode die Kinder das Latein ganz so wie die Mutterſprache lernen ohne es zu wiſſen und zu wollen. Sie ſind ſichs vielmehr recht gut bewußt, daß ſie Latein lernen, man muß ſie auch manchmal daran erinnern und ihnen durch Reiz und Zwang den Willen dazu machen. Wenn indeſſen die erſten Schwierigkeiten überſtanden ſind, wenn man mit den Zöglingen ſchon ganze Stunden Latein ſprechen und leſen kann, ohne das Latein anders als durch Latein zu erklären, alſo ohne Deutſch einzumiſchen: ſo iſt in der That der Fall da, daß das Körperliche der Sprache, die lateiniſchen Wörter, faſt ganz vergeſſen, und nur an die Begriffe und Sachen gedacht wird. Von der Zeit an wenigſtens lernt man das Latein ohne es zu wiſſen und zu wollen, indem man nämlich ſich bloß mit Sachen und Begriffen beſchäftigt, unbekümmert, ob ſie ein deutſches oder lateiniſches Kleid tragen, und — wohl zu merken! — nicht minder unbekümmert um die Eigenſchaften dieſes Kleides, die Grammaticalia. Denn dieſe werden bei der Uebungsmethode bis ganz zuletzt verſpart. Man kann nach dieſer Methode ſchon den Livius und Tacitus leſen, ohne zu wiſſen, daß die lateiniſche Sprache fünf

Declinationen und vier Conjugationen hat, welche Nomina nach der ersten, zweiten ꝛc. Declination, welche Verba nach der ersten, zweiten ꝛc. Conjugation gehen, wie ego, tu, sui, hic, haec, hoc &c. declinirt, wie die Adjectiven regulariter und irregulariter comparirt werden, welche Verba und Präpositionen einen Accusativ, welche einen Ablativ u. s. w. regiren; und so mit allen übrigen Grammaticalien ohne Ausnahme. Wenn es mit dem Lesen nicht fort will, und man mit denjenigen Mitteln, die die Uebungsmethode vorschreibt, nicht ausreichen kann: so liegt die Schuld nicht an dem Mangel an grammatischen Kenntnissen, sondern daran, daß der Autor wegen seines Inhalts zu schwer ist, oder auch an dem Mangel an genugsamer und gehöriger Uebung. Denn so wie man in der Muttersprache den schwersten Schriftsteller ohne Kenntniß der Grammatik kann verstehn lernen — viele Personen beiderlei Geschlechts unter uns, die nicht nur keine grammatische, sondern überall keine Anführung zum Bücherlesen hatten, beweisen dies durch ihr Beispiel — eben so kann man in einer fremden, die man auf eben die oder doch auf ähnliche Art, wie jene erlernt, mit dem Verstehen der Schriftsteller, selbst

die schwersten nicht ausgenommen, ohne Grammatik fertig werden. Man lese sie nur zu rechter Zeit, nach einer gehörigen Vorbereitung in Absicht auf die darin enthaltenen Sachkenntnisse, nach vorhergegangener genugsamer Uebung in der Sprache, kurz in der Ordnung und Stufenfolge, wie der jugendliche Geist reif dazu wird.

Von dieser Ordnung und Stufenfolge, in welcher Schriftsteller zu lesen sind, ist schon vorhin beiläufig geredt worden. Hier muß ich noch einmal darauf, so wie auf das Bücherlesen überhaupt zurückkommen, um zu zeigen, wie es nach der wohlverstandenen Uebungsmethode zu bewerkstelligen ist, und wie, wenn diese gehörig befolgt wird, die Schüler, besonders von der Zeit an, wo das Lesen die Hauptbeschäftigung wird — denn anfänglich ward, wie wir gesehn haben, eben so viel, wo nicht mehr gesprochen, aufgeschrieben und auswendig gelernt, als gelesen; das Lesen geschah größtentheils nur, um das Gesprochene, Geschriebene und Auswendiggelernte zu wiederholen, um es nicht zu vergessen — Latein lernen ohne es beinahe zu wissen und zu wollen.

Man muß, bei der Uebungsmethode, die lateinischen Bücher mit den Kindern, so

lesen, wie man deutsche Bücher mit ihnen liest, auf die Art nämlich, wie ich im ersten Abschnitt eine Probe an Gellerts armen Schiffer gegeben habe. Aus dieser Regel fließen alle übrigen, und diese sind:

1) man muß keine Rücksicht auf Grammaticalia nehmen. Dies gilt selbst dann noch, wann man schon Sachen mit ihnen liest, die nicht so periodenlos sind, als das obige Ammenstück: der Hirsch an der Quelle; und worin ablat. conf. Accusativen mit dem Infinitiv u. s. w. vorkommen. Denn selbst dergleichen kann man ohne grammatische Terminologie den Kindern sehr gut verständlich machen, dadurch daß man die Büchersprache in die alltägliche, periodenlose Umgangs- oder wenn man lieber will, Ammensprache paraphrasirt, da wo es nöthig ist. Denn immer ist es nicht einmal nöthig, wenn hinlängliche Uebung in leichtern Stücken vorhergegangen, und dann der Inhalt populär oder außerdem noch schon bekannt ist. Es sey z. B. folgende Erzählung zu lesen:

Rusticus quidam moribundus, quum nullas haberet divitias, quas relinqueret filiis, excitare animos illorum voluit ad studium diligentis agrorum culturae & assiduitatem laboris. Convocavit

die schwersten nicht ausgenommen, ohne Grammatik fertig werden. Man lese sie nur zu rechter Zeit, nach einer gehörigen Vorbereitung in Absicht auf die darin enthaltenen Sachkenntnisse, nach vorhergegangener genugsamer Uebung in der Sprache, kurz in der Ordnung und Stufenfolge, wie der jugendliche Geist reif dazu wird.

Von dieser Ordnung und Stufenfolge, in welcher Schriftsteller zu lesen sind, ist schon vorhin beiläufig geredt worden. Hier muß ich noch einmal darauf, so wie auf das Bücherlesen überhaupt zurückkommen, um zu zeigen, wie es nach der wohlverstandenen Uebungsmethode zu bewerkstelligen ist, und wie, wenn diese gehörig befolgt wird, die Schüler, besonders von der Zeit an, wo das Lesen die Hauptbeschäftigung wird — denn anfänglich ward, wie wir gesehn haben, eben so viel, wo nicht mehr gesprochen, aufgeschrieben und auswendig gelernt, als gelesen; das Lesen geschah größtentheils nur, um das Gesprochene, Geschriebene und Auswendiggelernte zu wiederholen, um es nicht zu vergessen — Latein lernen ohne es beinahe zu wissen und zu wollen.

Man muß, bei der Uebungsmethode, die lateinischen Bücher mit den Kindern, so

lesen, wie man deutsche Bücher mit ihnen liest, auf die Art nämlich, wie ich im ersten Abschnitt eine Probe an Gellerts armen Schiffer gegeben habe. Aus dieser Regel fließen alle übrigen, und diese sind:

1) man muß keine Rücksicht auf Grammaticalia nehmen. Dies gilt selbst dann noch, wann man schon Sachen mit ihnen liest, die nicht so periodenlos sind, als das obige Ammenstück: der Hirsch an der Quelle; und worin ablat. conf. Accusativen mit dem Infinitiv u. s. w. vorkommen. Denn selbst dergleichen kann man ohne grammatische Terminologie den Kindern sehr gut verständlich machen, dadurch daß man die Büchersprache in die alltägliche, periodenlose Umgangs- oder wenn man lieber will, Ammensprache paraphrasirt, da wo es nöthig ist. Denn immer ist es nicht einmal nöthig, wenn hinlängliche Uebung in leichtern Stücken vorhergegangen, und dann der Inhalt populär oder außerdem noch schon bekannt ist. Es sey z. B. folgende Erzählung zu lesen:

Rusticus quidam moribundus, quum nullas haberet divitias, quas relinqueret filiis, excitare animos illorum voluit ad studium diligentis agrorum culturae & assiduitatem laboris. Convocavit

igitur eos & ita allocutus est: Mei filii, videtis, me a vobis mox discessurum. Omnes, quas habeo, divitias in vinea, quam vobis relinquo, quaerere potestis atque debetis. Haec quum dixisset, paulo post moritur senex. At filii, quum crederent, illum in vinea alicubi abscondisse thesaurum, totum vineae solum effodiunt. Frustra. Thesaurum inveniunt nullum. Sed, terra fodiendo perculta, vites uberrimum fructum tulere.

Vorausgesetzt, daß diese Erzählung nicht überhaupt zu früh gelesen wird, daß also die darin vorkommenden Sätze, wenn sie unperiodisch da stünden, den Kindern verständlich wären: so darf man das Ganze nur noch einmal mündlich in solchen verständlichen Sätzen und mit den übrigen Requisiten der Ammensprache lateinisch paraphrasiren; etwa so: „Es war einmal ein Bauer der keine Schätze hatte, ein Bauer der gar nicht reich war, der also seinen Kindern nichts nachlassen konnte. Dieser Bauer ward krank. Als er fühlte, daß er bald sterben müsse, rief er seine Söhne und sagte: Meine Söhne, alles, was ich habe, ist in dem Weinberg, den ich euch hinterlasse, da könnt ihrs suchen, da müßt ihrs suchen. Als er das gesagt hatte, starb er. Die Söhne wußten nicht recht, wie sie seine Worte verstehen sollten.

ten. Sie sprachen unter einander: Was wollte doch der Vater damit sagen: Alles, was ich habe, ist im Weinberg. O, sagte einer, gewiß hat er da einen Schatz vergraben. Ja, ja, riefen die übrigen, das wirds seyn. Und nun fingen sie an den Weinberg aufzugraben, und gruben und gruben; aber umsonst, sie fanden keinen Schatz. Kein Wunder, denn es war keiner darin. Der Vater hatte ganz was anders bei seinen Worten im Sinne gehabt; er hatte seine Söhne zum Fleiß und zur Bearbeitung des Weinbergs ermuntern wollen; davon würden sie sich reichlich nähren können, meinte er, so reichlich, als wenn er ihnen Schätze hinterlassen hätte. Sie verstanden ihn nicht, thaten aber unwissend, was er haben wollte. Und auch so geschah, was geschehn wäre, wenn sie ihn verstanden hätten, die Erde ward durch das Graben locker, und die Weinstöcke trugen sehr reichliche Frucht."

Man denke sich dieses wörtlich lateinisch, so wörtlich als es seyn kann, ohne daß das Latein aufhört Latein — nicht dies Latein, nicht schön Latein, sondern überhaupt Latein — zu seyn: so werden es, unter der vorhin gemachten Voraussetzung, die Zöglinge verstehn. Nun

lasse man zum Ueberfluß die eigentliche Erzählung noch einmal lesen, frage quis? quid? ubi? &c. lasse, wo man Zweifel hat, ob ein Ausdruck recht verstanden worden, den dadurch bezeichneten Begriff, z. B. moribundus, assiduitas, perculta &c. — auch, um das Lateinsprechen und Sprechenhören zu üben, von andern, bei denen jener Zweifel nicht Statt findet — entwickeln, beschreibe z. B. die Farbe eines moribundus, sein leises Sprechen, sein Röcheln, seine gebrochenen Augen u. s. w. und es müßte schlimm seyn, wenn dann auch die Schwächsten unter den Schwachen diese Erzählung — freilich ohne sie construiren, analysiren ꝛc. zu können — nicht völlig verstehn sollten. Und können sie das nicht, so werden sie das, was ihnen unverständlich ist, doch durch construiren, analysiren ꝛc. nimmermehr verstehn lernen. Denn dies bezieht sich ja nur auf die Form der Wörter, nicht auf ihre Bedeutung. Man mag ihnen noch so viel vorsagen, daß in dem Satz: terra fodiendo perculta, das erste Wort ein nomen substantivum primae declinationis, feminini generis, singularis numeri, ablativi casus, das zweite ein gerundium ablativi casus von dem fodio, das nach der dritten Con-

ju-

jugation gehe, das dritte ein participium paſſivum ſing. num. fem. gen. abl. caſ. a verbo percolo ſey; ſie lernen ja offenbar dadurch den Sinn dieſer Worte nicht; und ſobald ſie dieſen Sinn wiſſen, iſt ja all das Uebrige für ſolche, die noch weiter nichts als den Sinn zu wiſſen brauchen, entbehrlich. Ohne ſie mit dieſem ganzen Apparat von grammatiſcher Weisheit und Terminologie bekannt zu machen, braucht man ihnen nur kurz zu ſagen: terra fodiendo perculta iſt ſo viel als: poſtquam terra fodiendo perculta erat, und braucht nur jedesmal, wann eine ſolche Wendung vorkömmt, mehrere von der Art damit zu vergleichen, dann hat man für das Ohr und den Verſtand eines an ſolche Ablativen noch nicht hinlänglich gewöhnten Kindes genug geſorgt. Die alten Römer werdens doch mit ihren Kindrrn, die dieſe Ablativen nicht verſtanden — und daß ſie ſie nicht verſtanden, daß dergleichen Sätze nicht in der Kinderſprache waren, kann man doch wol annehmen — hoffentlich eben ſo gemacht haben. Machen wirs doch mit unſern Kindern ſo, wenn in Deutſchen ähnliche Fälle vorkommen. Wir haben Participialconſtructionen, die unſere Kinder und alle, denen die Bücherſprache fremd iſt, nicht verſtehn.

z. B. Entschlossen das Aeußerste zu wagen, ließ er u. s. w. Hier hilft man so, daß man sagt: Er war entschlossen das Aeußerste zu wagen, daher ließ er u. s. w. Kann man nun — ich wiederhole meine obige Frage, und werde sie vielleicht noch öfter wiederholen müssen — in der Muttersprache damit fertig werden, warum nicht auch in einer fremden, die man, wie jene, durch häufige und beständige Uebung gelernt hat?

Das Construiren, Analysiren ꝛc. ist schon unnütz, wo man ins Deutsche übersetzen läßt, um wie vielmehr da, wo man beim Lateinlernen das Deutsche gar nicht, oder doch nur anfänglich und im äußersten Nothfall zu Hülfe nimt. Das Construiren ist eine Art von Blindekuhspiel. Der angehende Lateiner soll in einer verwickelten — für ihn wenigstens verwickelten Periode erst den Vocativ, wenn einer da ist, dann die Conjunction, wenn eine da ist, dann den Nominativ, der entweder für sich da ist, oder im Verbum steckt, dann das Verbum, dann den Casus des Verbums u. s. w. suchen. Er tappt blindlings unter den ihm ganz oder größtentheils unbekannten Herren und Damen herum, greift bald den, bald die, und wenn er sie nennt, ists gewöhnlich der unrechte. Er soll einen Vocativ suchen,

oder, welches auf eins hinausläuft, zusehen, ob einer da ist. Unglücklicherweise sieht der Vocativ aus, wie der Nomitiv, oder wenn er nicht so aussieht, so sieht er aus wie ein Imperativ der zweiten oder dritten Conjugation, oder hat noch andere Gestalten. Der Nominativ mensa sieht aus wie der Imperativ ama. Der Accusativ fructus sieht aus wie der Nominativ fructus; und dieser Nominativ dient, was nicht ehrlich ist, zweien Herren, dem Singular und Plural. Die Form cornu muß gar sechs Fälle vertreten. Die Conjunction cum sieht, so geschrieben, und so wird sie doch von Vielen geschrieben, der Präposition cum so ähnlich, wie ein Ei dem andern; leges die Gesetze und leges du wirst lesen, reges die Könige und reges du wirst regieren, nicht minder. Das leidige dumtaxat, so ein armseliges adverbium es auch ist, hat nun gar, zum Possen des armen Blinden, die Figur eines Verbums anzunehmen sich erdreistet. Da finde du nun durch, armer Junge, der du construiren sollst! Du bist, traun! ein ganzer Physiognomist, wenn du bei einer solchen Eigleichheit des Aeußern die dir unbekannte Verschiedenheit des Innern erkennen kannst. — Und unbekannt ist doch die Bedeutung der aller-

meisten Wörter dem Knaben, der anfängt zu übersetzen, selbst wenn er Jahrelang Vocabeln gelernt, declinirt und conjugirt hat; denn das hat er entweder alles wieder vergessen, oder er weiß es zwar noch, wann es ihm so wieder abgefragt wird, wie ers gelernt hat, aber an der Stelle, in der Verbindung und Gestalt, worin es ihm in dem Buche, das er übersetzen soll, erscheint, kennt ers nicht wieder, weiß er nicht, daß ers weiß. Und wenn ers wüßte, wenn er die Wörter an ihren äußern Formen von einander unterscheiden könnte, weiß er denn darum und dadurch die Bedeutung derselben? Und wenn er auch diese, die Bedeutung der einzelnen Wörter wüßte, weiß er darum und dadurch auch den Sinn der Worte? Mit nichten.

2) Man muß beim Lesen sich die Entwickelung der Begriffe und die Erläuterung der Sachkenntnisse angelegen seyn lassen. Ich setze diese Regel bloß der Vollständigkeit wegen hier her. Denn daß ihre Befolgung bei der Uebungsmethode wesentlich ist, habe ich im Vorhergehenden genugsam gezeigt; und wie sie zu befolgen sey, wie man es mit der Entwickelung der Begriffe und der Erläuterung der

Sach-

Sachkenntnisse anzufangen habe, gehört nicht für diese Abhandlung.

3) **Der Lehrer muß den Schüler viel vorlesen.** Besonders muß dies anfänglich und nachher immer bei schwerern Stellen geschehn. Auch solche Stellen werden oft bloß durch gutes Vorlesen verständlich. Man liest aber, wo nicht in allen Fällen, doch wenigstens in dem, wovon hier die Rede ist, bei den Materien, die in Kinderbüchern vorkommen, gut, wenn man so liest, wie man spricht; und wenn man langsam, deutlich und mit Theilnehmung liest.

4) **Wenn man nur Eine Stunde täglich auf das Latein wenden kann, so muß man nur Ein Buch zur Zeit lesen,** bis es zu Ende ist, nicht ein paar Tage wöchentlich dies, und wieder ein paar Tage jenes. Für jede Stunde Latein täglich mehr, hat man ein Buch mehr, und macht es damit eben so. Die Gründe dieser Regel sind diese: Erstlich wird man so mit einem Buche eher fertig, bekömmt also öfter ein neues; und mit jedem neuen Buche erhält der Unterricht neues Interesse und Leben, und dies nicht bloß auf Seiten der Kinder. Zweitens, wo man hauptsächlich auf Inhalt und Sachen sieht, wie das beim Lateinlernen

nach

nach der Uebungsmethode der Fall ist, da muß man eben darum bei Einer Sache oder Materie bleiben, bis sie zu Ende ist, damit das Bedürfniß des Verstandes, ein Ganzes zu haben und zu überschauen, befriedigt und dadurch der Verstand genährt und geübt werde. Wenn ein Buch aus mehrern kleinern Ganzen besteht, die unter sich keine Verbindung haben, wie Gedikens lateinisches Lesebuch, Cornelius Nepos u. dgl. so findet zwar hier dieser Grund, ein solches Buch erst ganz durchzulesen, ehe man ein anderes anfängt, nicht Statt und man bleibt nur darum dabei, weil man keinen Grund hat, ein anderes zu gleicher Zeit zu lesen. Hingegen tritt der Fall ein, wenn ein Buch nur Ein zusammenhängendes Ganze ausmacht, wie Robinson Crusoe. Hier muß man nicht, durch den Gebrauch anderer Bücher in derselben Wochenstunde, noch langsamer zu Ende eilen, die Spannung der Aufmerksamkeit auf die Geschichte und ihren Ausgang nicht noch mehr schwächen, als schon dadurch geschieht, daß man nur täglich Eine Stunde in dem Buche lesen kann.

5) Man muß den Inhalt des Gelesenen, einmal gleich auf der Stelle, und dann des folgenden Tages beim Anfang

der Stunde von einem oder mehrern Schülern nacherzählen lassen. Der Nutzen davon fällt in die Augen. Es würde der Uebungsmethode ein wesentliches Stück fehlen, wenn dies unterbliebe. Daß die Jugend über alle Arten von Materien lateinisch denken und folglich auch lateinisch Gedachtes und Geschriebenes desto eher und besser verstehn lerne, wird hiedurch vorzüglich mit befördert.

Ich habe bisher die Beschaffenheit, den Gebrauch und die Hülfsmittel der Uebungsmethode — für meinen gegenwärtigen Zweck ausführlich genug, wie ich hoffe — beschrieben. Itzt muß ich sie, um manchen möglichen Einwürfen zu begegnen, noch den andern Methoden gegen überstellen.

Diese lassen sich auf drei zurückbringen. Die erste ist die gewöhnliche — Gedächtnißmethode, will ich sie kurz nennen, weil sie das Gedächtniß weit mehr als andere Seelenkräfte beschäftigt oder vielmehr martert. Verschiedene in unsern Zeiten umgeformte Schulen haben ihr schon den Abschied, ganz oder zum Theil gegeben. Die zweite ist diejenige, welche Herr Kirchenrath

rath Meierotto empfiehlt, die philosophisch-grammatische, von welcher ich schon im ersten Abschnitt in Rücksicht auf die dadurch zu befördernde Verstandesbildung geredet habe. Die dritte ist der Uebungsmethode, wie ich diese beschrieben habe, sehr nahe verwandt und nur darin von ihr verschieden, daß sie das Latein mit Hülfe des Deutschen, also durch Uebersetzen aus einer Sprache in die andere und durch Vergleichung beider Sprachen mit einander, zu lernen empfielt; und dann noch darin, daß sie theils mit dem Auswendiglernen der Declinationen und Conjugationen, auch wol einiger Vocabeln den ersten Anfang des Lateinlernens macht, und theils die Regeln nicht durch Uebung finden und abstrahiren, sondern die Uebung nach vorgesagten Regeln anstellen läßt, also immer noch diese letztern vor jener vorausschickt, ob sie gleich auf die Uebung sehr viel, wo nicht das Meiste, rechnet. Sie mag die gemischte Methode heißen.

Hier folgt nun eine

Vergleichung der Uebungsmethode mit den andern, die man beim Lateinlernen anwendet.

Die Vergleichungspuncte, worauf es hier ankömmt, sind folgende: A)

A) Welche Methode ist natürlicher?
B) Nach welcher gehts schneller?
C) Welche kömmt dem übrigen Unterricht sowol, als überhaupt der gesamten Seelen- und Körpererziehung am meisten zu Statten, und kann davon wieder am besten unterstützt werden?
D) Welche ist gründlicher, und hilft zugleich am besten alle Zwecke erreichen, die man beim Lateinlernen haben kann?
E) Welche ist ausführbarer?

Was den ersten Punct

A) betrift, so scheint mir die Uebungsmethode darum mehr als die übrigen, sowol in der menschlichen Natur überhaupt, als besonders in der Kindernatur gegründet zu seyn, weil sie

1) überhaupt mehr versinnlicht. Dies geschieht

Erstlich schon durch das bloße Sprechen an sich, welches immer ein wesentlicher Theil der Uebungsmethode bleibt, wenn es gleich in der Schule von der ersten Stunde an mit dem Lesen und Schreiben verbunden wird, weil es allein hier nicht zureichend wäre. Beim Sprechen wird die todte Sprache lebendig. Gesprochenes dringt immer leichter und tiefer in die

See-

Seele, als Geschriebenes. Man vergleiche nur, um sich davon zu überzeugen, den Eindruck, den eine gelesene und eine gehörte Rede, das Lesen und das Sehn eines dramatischen Stücks, ein Brief von einem Freund und was er uns mündlich sagt, auf uns macht: wie verschieden ist er, wie viel schwächer bei dem Anblick des todten Buchstaben, als beim Hören der lebendigen Stimme. Wir hören den Redenden nicht bloß, wir sehn ihn auch, und dadurch wird das, was er sagt, verständlicher, besonders wenn er uns viel zu sehn gibt, wenn er nicht wie eine Maschine bewegungslos da steht, sondern seine Worte mit Handlung begleitet. Wenn man einen Prediger nicht sehn kann, versteht man ihn nicht so gut, als wenn man ihn vor Augen hat. Mit geschlossenen Augen versteht man ihn nicht so gut, als mit offenen, versteht sich, wenn man ihn mit den offenen Augen auch ansieht. — Der bloße Ton, womit etwas gesprochen wird, ist in gewissen Fällen schon hinreichend, es verständlich zu machen. Man kann minime oder minime gentium so ausdrucksvoll sagen, daß es ein Knabe, der es zum erstenmal in gewisser Verbindung hört, gleich versteht, ohne daß man einmal nöthig hätte, den Kopf dazu

zu schütteln. Thut man vollends dies, so kann er den Sinn gar nicht verfehlen.

Zweitens durch das Vorzeigen dessen, worüber gesprochen wird, durch das Hinweisen auf die Gegenstände, wovon die Rede ist, überhaupt durch die sinnliche Darstellung und Vergegenwärtigung derselben vor jedem Sinn, für den sie gehören.

Drittens durch Aufschreiben und Auswendiglernen des Versinnlichten, wobei die Einbildungskraft alle Bilder und Vorstellungen erneuert, die beim Sprechen mit den Worten in die Seele kamen, und so den Körper und Geist der Worte aufs neue innig mit einander verbindet, wodurch beide desto fester im Gedächtniß haften.

Viertens durch den Gebrauch künstlicher Darstellungsmittel, von welchen man in der Schule wenigstens die Landcharten und außerhalb derselben oft auch noch Kupferstiche, Gemälde, Modelle haben kann.

2) Weil sie besonders dem innern Sinne mehr veranschaulicht. Dies geschieht überhaupt schon dadurch, daß beständig Worte, nie verbindungs- und also sinnlose Wörter, die nur bloße Sensationen erwecken können, gehört,

gelesen, geschrieben, auswendig gelernt, also immer Gedanken und Empfindungen mitgetheilt und rege gemacht werden. Diese Wirkung wird nun durch einen zweckmäßigen Inhalt der Worte, und durch eine gute Darstellungsgabe des Lehrers noch sehr verstärkt, und so die Veranschaulichung in einem hohen Grade befördert.

3) Weil sie Seele und Körper sowol des Lehrers als der Schüler mehr in Bewegung und Thätigkeit setzt; jene, bei den Schülern, indem sie die Wißbegierde und Aufmerksamkeit spannt, und den Trieb der Nachahmung und Nacheiferung wach erhält; diesen, bei eben denselben, indem sie ihm beständig zu sprechen, zu zeigen, zu lesen, zu schreiben gibt. Dieselben Beschäftigungen und also dieselben Vortheile hat der Körper des Lehrers; und seine Seele wird theils durch das Anstrengen seiner Erfindungskraft, um den Schülern faßlich zu werden, und theils durch den wahrgenommenen guten Erfolg seiner Bemühungen in immer reger und nie lästiger Thätigkeit erhalten. Die Stunde verfließt und Lehrer und Schüler wissen nicht, wo sie geblieben ist.

4) Weil, wie Mendelssohn bemerkt (s. Revis. Th. 8 S. 42.) „Das Studium der

der Formel weder nützlich noch angenehm, folglich des letztern Umstandes wegen, auch minder natürlich ist, wenn nicht die Anwendung beständig zur Seite gehn kann; und wie ist dieses möglich, wenn noch keine brauchbare Materialien angeschaft sind. Man muß also, schließt unser Philosoph, beim Studium der Philosophie, so wie bei Erlernung der Sprachen, mit dem Gebrauch den Anfang machen und mit der Regel endigen.

Ich brauche wol nicht erst zu beweisen, daß das, wovon ich in den drei ersten Nummern geredt habe, das Sinnlichere, das dem innern Sinn Anschaulichere und das mehr Thätigkeit Veranlassende, der menschlichen, besonders der Kindernatur angemessener ist, als das Gegentheil von dem Allen. Wenn sich aber das so verhält, so muß auch diejenige Methode, die jene drei Bedingungen beim Lateinlernen fodert und erfüllt, natürlicher seyn, als jede andere, die ihre Foderungen nicht bis dahin erstreckt.

Dies ist nun, wie bekannt, der Fall mit der Gedächtnißmethode. Sie versinnlicht den äußern Organen nichts; sie veranschaulicht dem innern Sinne nichts; sie setzt den Körper gar nicht, und von den Seelenkräften nur das Ge-

dächtniß in Thätigkeit, in eine sehr unbehagliche, durch guten Erfolg und gute Aussichten gar nicht aufgemunterte und unterhaltene Thätigkeit. Man rufe, um dies wahr zu finden, nur die Jahre zurück, wo man Vocabeln, Declinationen, Conjugationen u. s. w. lernen, aufsagen, wieder lernen und wieder aufsagen; wo man ferner construiren, analysiren, Langens Colloquia und den guten Cornelius Nepos exponiren, endlich seine ersten Exercitien machen mußte. Wer mit mir in dem Fall ist, daß er das Plagende von diesem Allen nicht gefühlt hat, der lasse sich doch davon erzählen, der gehe doch hin, wo diese Methode noch in vollem Schwange ist, vergleiche was er hier sieht und hört, mit dem was die Uebungsmethode vorschreibt und leistet, und sage dann, ob er die Gedächtnißmethode für den Weg hält, den die Natur vorschreibt.

Die philosophisch-grammatische Methode vermeidet zwar glücklich die Sandbank der gedankenlosen Gedächtnißübungen; aber sie kömmt, so viel ich sehen kann, der gegenüber liegenden Klippe, der zu feinen und hohen Verstandesbeschäftigung zu nahe, und entfernt sich also auf der andern Seite von dem Wege der Natur.

Die

Die gemischte Methode ist wenigstens zu Anfang nicht so natürlich als die Umgangsmethode, ob sie gleich nachher ziemlich wieder einlenkt.

A) Die zweite Frage war: Nach welcher Methode gehts schneller? Und die Antwort ist: Ohne Zweifel nach der natürlichsten; denn diese muß ihrer Natur nach der geradeste, also auch der kürzeste und am wenigsten beschwerliche Weg seyn.

Wollen wir wissen, ob die Erfahrung diesen Schluß aus den Begriffen bestätige, so sagen uns sehr häufige, sehr laute und seit Jahrhunderten schon geführte Klagen, daß man bei der Gedächtnißmethode in langer Zeit und unter den größten Beschwerden nur einen kurzen Weg zurücklege.

Eilhardus Lubinus, ein berühmter Theologe seiner Zeit (so nennt ihn Comenius, aus dem ich das Folgende entlehne) schreibt in der Vorrede zu seinem neuen Testament, das er 1614 in drei Sprachen herausgab, von unserer Gedächtnißmethode so: Vulgata illa pueros in scholis instituendi ratio, talis mihi videtur prorsus, ac si quis conducta opera & studio jussus fuisset modum aut rationem aliquam excogitare, qua praeceptores pariter & discipuli non

non niſi immenſis laboribus, ingentibus taediis, infinitis aerumnis & non niſi longiſſimo demum temporis intervallo, ad latinae linguae cognitionem, illi adducerent, hi adducerentur.

Quae quoties repeto vel iniqua mente revolvo,
Concutior toties, penitisque horreſco medullis.

Gleich darauf ſetzt er noch hinzu: Quae dum ſaepius mecum expendi & conſideravi, non ſemel, fateor, in illam cogitationem adductus ſum, ut a malo quodam & invido genio, humani generis hoſte, in ſcholas per male ominatos quosdam monachos haec initio introducta eſſe, prorſus mihi perſuaſum habeam. Und was iſt der Gewinn dieſer ſo langwierigen Methode nach unſerm Lubinus? Enascuntur non niſi Germanismi, ſoloecismi, barbarismi, latini ſermonis abortus, dedecora, & dehoneſtamenta & ſordes.

Redet aber Lubinus auch wirklich von unſerer Gedächtnißmethode? Das werden folgende Stellen außer Zweifel ſetzen.

Quid aliud inſtitutio haec in ſcholis grammatica eſt, quam ſtudiorum remora? quam puerilis, imo juvenilis aetatis depopulatrix? quam liberalis mentis aut indolis carnificina? quam denique optimorum ingeniorum e ſchola profligatrix? Et cui hactenus, inaeſtimabili & irreparabili totius humanae vitae tam brevis, tam fugacis, damno ac clade, impenditur totum illud pue-

pueritiae, adoleſcentiae, imo vero in multis etiam juvenilis aetatis, ad annum vigeſimum & amplius, vitae ſpatium illud amoeniſſimum, illud totius vitae humanae ver. Et cujus indelibatos flores & tenerrimas roſas decerpunt moroſiſſimae illae & ingenuis ac generoſis mentibus ingratiſſimae ac formidabiles praeceptiunculae grammaticae: & quarum mox nullus amplius uſus &c. Praeceptores discipuli ut parentes ſuos amare debent: quos tamen plerumque oderunt & metuunt, imo trepidant ut tyrannos & carnifices ſuos, virgis ac plagis formidabiles. Quod malum totum propemodum debetur praeceptis grammaticis: quae ſecundum vulgatam hanc rationem pueris omnino inculcanda ſunt, nec tamen niſi plagis & verberibus inculcari poſſunt: quippe quorum cum puerilis aetas nondum ſit capax, illa naturaliter refugit & averſatur &c. Praeceptores quoque ipſos grammatica non poteſt non reddere auſteros, difficiles & moroſos: dum jubent illud agere, quo puerili aetati vis infertur, quodque eſt naturae contrarium & inimicum. — — Prorſus ac ſi fieri neque poſſit, neque debeat, ut lingua latina addiscatur, niſi cum aerumnabili labore & tanta juvenilis aetatis jactura. — — Si quis infantem docere cupiat ambulare, illumque ſtatuat non ſolum in lubricam glaciem, ſed inſuper etiam calopodia ferrata, ex politiſſimo ferro, pedibus ejus ſubdat; imo vero etiam grallos ejus pedibus accommodet, & prius cupiat

illum docere artificioſe incedere, quam etiam naturaliter & ullo modo poſſit incedere: ille ſane furioſiſſimus omnium mortalium merito cenſeretur. Talem profecto furorem jam dudum inſaniviſſe mihi videntur illi, qui hanc tot jam ſeculis uſitatam inſtituendi pueros in ſcholis rationem per regulas ac praecepta, primi introduxerunt.

Ich kann es meinen Leſern nicht bergen, dieſer Theologe Lubinus gefällt mir, nicht bloß weil er meiner Meinung iſt, ſondern weil er die ſeinige ſo unverholen, ſo nachdrücklich ſagt, und den Schaden Joſephs mit ſo lebendigen Farben malt, welches man unſer einem übel nehmen würde, aber dem guten Lubinus — ſanft ruhe ſeine Aſche! — doch itzt unmöglich noch übel nehmen kann; er ſchriebs ja 1614.

Aber welche Methode wünſchte er denn ſtatt der von ihm ſo laut und ſtark getadelten grammatiſchen. Keine andere, als die Uebungsmethode. Er that zu dem Ende einen doppelten Vorſchlag, ſagt Comenius, alterum de condendo aliquo cœnobio, ubi omnes doctores, magiſtri, famuli & miniſtri, cuſinae etiam & cellae praefecti, non niſi latina lingua atque ea pura & romana utantur: in quem locum delati adolescentuli ſic linguam illam ſicut olim Romae, addiſcant, ſola conſu tudine, converſatione & uſu. Optat igitur dari aliquem redivivum Carolum ma-

magnum, literarum & literatorum patronum & patrem, qui ad rem tam salutarem sumtus necessarios conferat; speratque eadem arte graecam & hebraeam linguas a morte resuscitari posse.

Weil aber unser Lubinus wol einsah, daß vor der Hand nicht viel Hoffnung sey, Klöster zu einem so vernünftigen und für die Menschheit so wohlthätigen Zweck angelegt zu sehn: so that er — ganz in dem Sinn der sogenannten neuen Pädagogen, die billig nicht die neuen heißen sollten, weil sie so alte Sachen lehren — den zweiten Vorschlag, nempe ut condatur liber, in quo rerum omnium depictae sint imagines, cum adjectis sententiis brevissimis tot, donec totius linguae verba & phrases exhausta essent. Tum haec pueris ordine vult commonstrari & explicari: ab illis vero cum amoenitate spectari & memoriae mandari &c.

Bedarf es noch weiter Zeugniß, daß der Weg der Grammatik ein sehr langer, ermüdender und fruchtloser Weg sey? Hier ist noch eins aus der Mitte des vorigen Jahrhunderts. M. Joh. Buno, dessen Verdienste um das universalhistorische Schulstudium viele meiner Leser ohne Zweifel schon aus dem zweiten Theile von Herrn Hofrath Schlözers Universalhistorie kennen, fängt die Dedication vor seiner possirlichen

neuen lateinischen Grammatica in Fabeln und Bildern folgendermaßen an: „Wie die lateinische Grammatic, welche sonst ein richtiger kurzer Weg die Sprache gründlich und mit Vortheil zu lernen seyn sollte, nach ihrer gewöhnlichen Beschaffenheit und üblichen Lehrart so viel Müh, Arbeit und unwiderbringlicher Zeit weknimmet (man sieht wohl, daß Herr M. Joh. Buno des Stils nicht sonderlich Meister war; er sagt hier zum Theil das Gegentheil von dem, was er sagen will) daß Mancher bis in das funfzehende, achtzehende, auch wol zwanzigste Jahr damit beschäftiget, und dennoch in so langer Frist selbige kaum endlich recht und gründlich erlernen kann, bedarf meines Erachtens wenig Beweises; maßen solches der meiste Theil in seinen Schuljahren mit Verdruß selbst erfahren, und so vieler Gelehrten deswegen geführte Klagen in Schriften obhanden; daß da man selbige zusammenbringen sollte, davon alleine ein großes Buch anzufüllen wäre."

Wie groß würde vollends dies Buch werden, wenn man auch die Klagen von 1651 bis itzt darin aufnehmen wollte!

Die Langsamkeit der Gedächtnißmethode läßt sich also historisch darthun. Aber dadurch ist nun freilich noch nicht erwiesen, daß es mit der Uebungsmethode schneller gehn würde. Dafür sprechen bisher wenige, unvollkommene und nicht überall bekannte Thatsachen. Man schließt es nur aus dem Begriff dieser Methode. Kann dieser Schluß nicht trügen? Kann man nicht falsche Voraussetzungen gemacht und Bedingungen angenommen haben, die in praxi zu erfüllen nicht möglich ist?

Dieser Zweifel hindert, Versuche, besonders in Schulen, anzustellen. Ohne den guten Erfolg solcher Versuche gesehn zu haben, will man aber den Werth der Uebungsmethode nicht glauben. Also darf man sich wenig Hoffnung machen, sie vor der Hand irgendwo eingeführt zu sehn, wenn nicht ein glücklicher Zufall die Hand dazu bietet. Indessen will ich fortfahren, alle Zweifel, die a priori gemacht werden, a priori so gut ich kann zu heben. Andere gegründete Zweifel, als solche aus den Begriffen, gibt es hier nicht. Denn wenn man sagt: die bisherigen Versuche in der Uebungsmethode sind mislungen, so antworte ich nach der Wahrheit: Man hat bisher nirgends die Versuche gehörig,

angestellt, oder lange genug fortgesetzt. Und wo und wann mislingen nicht erste Versuche? Wo wäre die Schiffahrt und alle die übrigen nützlichen Künste, Wissenschaften, Einrichtungen und Anstalten, wenn man sich durch den unbedeutenden oder gar widrigen Erfolg der ersten unvollkommenen und eben darum so leicht fehlschlagenden Versuche hätte abschrecken lassen, dieselben, bereichert mit Erfahrungen und sicherern Schlüssen, zu wiederholen? Ist die Uebungsmethode auf die menschliche Natur gegründet — und das muß sich doch, sollte ich meinen, a priori mit ziemlicher Gewißheit erkennen lassen — so beweiset das Mislingen der bisherigen Versuche nichts wider sie, es beweist bloß, daß aus mangelhafter Kenntniß dieser Methode Fehler wider dieselbe begangen wurden, oder daß man sie wegen ungünstiger Umstände nur sehr unvollkommen in Ausübung bringen konnte. Auch denke man nicht, daß alle bisherige Versuche fehlgeschlagen sind. Man läßt es nur nicht in die Zeitungen setzen, wann und wie weit sie gelingen.

Wie schnell bei der philosophisch-grammatischen Methode das Latein von Kindern — denn von solchen, um es noch einmal zu

wie-

wiederholen, ist bei Vergleichung der Methoden immer die Rede — gelernt werde, darüber hat die Erfahrung, meines Wissens, auch noch nicht entschieden. Da aber jene Methode der Kindernatur weniger angemessen scheint, als diejenige, deren Wesen und Grundgesetz häufige, beständige, obgleich größtentheils regellose Uebung ist: so muß sie, wenn dem so ist, auch das Ziel später als diese erreichen.

Dasselbe gilt, obgleich in geringerm Grade, von der gemischten Methode. Jemehr Uebung diese zuläßt, desto geschwinder, je mehr sie sich der Gedächtnißmethode nähert, desto langsamer wird durch sie das Latein werden.

C) Welche Methode kömmt dem übrigen Unterricht sowol, als der gesammten Seelen- und Körpererziehung am meisten zu Statten, und kann davon wieder am besten unterstützt werden?

Offenbar gewinnt man bei der Uebungsmethode mehr Zeit für die übrigen Schulstudien, als bei irgend einer andern. Sie läßt weder Vocabeln lernen, noch decliniren, conjugiren, compariren, construiren, analysiren u. s. w. womit bei der Gedächtnißmethode so viel Zeit verloren geht. Sie beschäftigt sich also mit dem

lateinischen Sprachkörper eigentlich gar nicht, sondern nur mit dem Geist desselben, d. i. mit dem Sinn der Worte, also mit Begriffen, Gedanken, Sachen. Folglich ist der lateinische Unterricht, so gegeben, ein wirklicher Sachunterricht, schließt sich also an diesen unmittelbar an, oder fugt sich ihm ein, dient ihm zur Wiederholung, oder zur Vorbereitung, und übernimmt einige Theile desselben ganz, z. B. Geschichte und Geographie.

Die dadurch erübrigte Zeit kann nun zum Nutzen der Seele und des Körpers der Zöglinge verwandt werden, je nachdem jene oder dieser der Pflege mehr bedarf. Ohne mich darauf einzulassen, wie und auf wie vielerlei Art dies mit Nutzen geschehn könne, will ich hier nur ein paar Worte von Einem Stück der Seelenerziehung, von der Bildung des Herzens oder der Gesinnungen sagen. Diese wird gewöhnlich am meisten versäumt, am schlechtesten besorgt. Woher das? Aus mehr als einer Ursache; aber das Sprachstudium trägt auch einen Theil dieser Schuld, indem es theils so viel Zeit hinnimmt, und theils, weil es zur Hauptsache gemacht wird, die Aufmerksamkeit des Lehrers sowol als der Schüler vorzüglich auf sich zieht, ihre

Seelenkräfte fast ausschließend beschäftigt, sie ermüdet und erschöpft. Zwei Drittel der Zeit und Kraft nehmen gewöhnlich die Sprachen hin, und das übrige Drittel andere Schulbeschäftigungen, ohne das an Characterbildung auch nur gedacht wird. Denn auch in der theologischen Stunde deren Hauptzweck dies seyn sollte, nimmt man darauf nicht Rücksicht. Da wird ein System gelernt, damit man ein System wisse. Auch der moralische Theil dieses Systems wird bloß gelernt, nicht dem innern Sinn veranschaulicht, nicht auf den individuellen Zustand und die Lage des Schülers angewandt, also auch von ihm nicht empfunden, nicht in Saft und Blut verwandelt. Nun weiß ich zwar wol, daß diesem Mangel der theologischen sowol als jeder andern Lehrstunde abgeholfen werden könnte, wenn gleich das Latein nicht nach der Uebungsmethode erlernt würde. Aber ich weiß auch, daß durch dies letztere selbst der verbesserte theologische und übrige Unterricht eine nicht überflüßige Unterstützung erhielte, und der nicht verbesserte dadurch zum Theil ersetzt, ich meine, die Wirkung auf die Gesinnungen hervorgebracht werden könnte, die er nicht hervorbringt. Denn nach der Uebungsmethode be-

schäf-

schäftigt man sich nicht sowol mit der Sprache an und für sich, sondern vermittelst derselben mit Sachkenntnissen; und nach der guten Methode überhaupt nimmt man bei den Sachkenntnissen so viel möglich immer auf die Bildung des Herzens Rücksicht. Ist also die Uebungsmethode nur in jeder Hinsicht rechter Art, so schließt sie nie die Rücksicht auf den Character so sehr aus, als es wenigstens die Gedächtnißmethode und die philosophisch-grammatische ihrer Natur nach in den eigentlich lateinischen Stunden thun müssen. Es ist aber für die Menschenbildung, und für Menschenwohl wesentlicher Gewinn, wenn die Gelegenheiten indirecte auf den Character zu wirken vermehrt werden.

Auf der andern Seite bietet auch der übrige Unterricht dem nach der Uebungsmethode gegebenen lateinischen wieder die Hand und erleichtert ihn mehr, als er bei andern Methoden thun kann, weil dieser mit ihm gleichartiger ist, als die übrigen Arten des lateinischen Unterrichts. Diese größere Gleichartigkeit findet sich theils und besonders in dem Materiellen, in demjenigen, was nach der Uebungsmethode gelehrt wird. Dies sind nämlich Sachen

chen und Begriffe und zwar von eben dem Inhalt, wie in den übrigen Lehrstunden, historisch-moralische, arithmetische, ökonomische, technologische, u. s. w. Aber auch in der Form nähert sich die Lateinübung dem übrigen Unterrichte sehr und in mancher Hinsicht ganz, wenn dieser gut ist. Beide haben manche Arten der Versinnlichung und Veranschaulichung der Begriffe, der Wiederholung und übrigen Lehrform mit einander gemein. Dies kömmt der Lateinübung in sofern zu Statten, daß die gemeinschaftliche Form die Schwierigkeit, fremde Töne zu behalten, in einer fremden Sprache zu denken, minder fühlen läßt. Wenn Materie und Form in der lateinischen Stunde so sind, wie in der deutschen, so wird die Verschiedenheit der Sprachen weniger bemerkt; man versteht in der fremden das schon halb, was man in der Muttersprache schon gehört und auf ähnliche Art dargestellt bekommen hat.

D) Welche Methode ist gründlicher und hilft zugleich am besten alle Zwecke erreichen, die man beim Latein haben kann?

Hier glauben die Gegner des Siegs gewiß zu seyn. „Wie kann, sagen sie, Gründlichkeit mit regelloser Uebung bestehn, eine Folge

derselben seyn? Und wie kann man ohne Gründlichkeit, ohne Kenntniß der Regeln, das Latein mehr als nothdürftig und höchst unvollkommen verstehn, und dann es fehlerfrei und schön sprechen und schreiben lernen?"

Ich antworte:

1) Durch regellose Uebung entsteht freilich zunächst keine regelrechte, gründliche, philosophische Kenntniß der Sprache; aber jene, lange genug und gehörig angestellt, ist ein sehr wirksames Vorbereitungsmittel auf diese so wie überhaupt die gemeine Erkenntniß der philosophischen den Weg bahnen muß. Dies liegt in der Natur der Sache. Die Verdeutlichung der Begriffe setzt klare Vorstellung voraus. Von den deutlichen Begriffen anfangen, heißt unbekannt mit der Kindernatur die ersten Stufen überspringen. Die Natur thut keinen Sprung, also muß die sie nachahmende Kunst auch keinen thun, wenn ihr Werk ihr gelingen soll. Die Uebungsmethode, recht angestellt, versorgt den Kinderkopf mit dem nöthigen Vorrath klarer Vorstellungen von dem lateinischen Sprachkörper; diese verarbeitet das reifere Alter zu Verstandesbegriffen, zu Regeln. So ist Alles in seiner Ordnung; und so entsteht wahre Gründ-

lich-

lichkeit. Die Gedächtnißmethode bringt nur scheingründliche Kenntniß der Sprache hervor; denn unverstandene Regeln nachbeten heißt nicht sie wissen; und verstanden können sie nach dieser Methode nicht werden. Nach der philosophisch-grammatischen Methode bringen die Kinder selbst die Wörter nach ihrer äußern in die Sinne fallenden Form in Classen; aber von dem Inhalt dieser Formen, von Nomen, Pronomen, Nominativ, Genitiv u. s. w. bekommen sie dadurch keine Verstandesbegriffe, wie ich vorhin zu zeigen versucht habe. Also gewährt auch sie nur eine Scheingründlichkeit.

Wollte man aber auch einräumen, daß nach dieser letztern Methode die Kinder die eigentlichen Grammaticalien gründlich lernten: so wissen sie darum doch noch die Sprache nicht gründlich. Dazu gehört deutliche Kenntniß der Bedeutung und des Sinns der Wörter und Worte eben so wesentlich als ihrer grammatischen Form. Und müßte man denn auch die Möglichkeit zugeben, daß diese deutliche Kenntniß der Bedeutung so gut, wie die deutliche Kenntniß der Form, nach eben dieser Methode erworben werden könne: so ist doch dieser Weg, mit der Uebungsmethode verglichen, so lang und so er-

mündend für Lehrer und Schüler, daß, wer diese kennt, ihn gewiß nicht einschlägt; besonders da seine Länge und Beschwerlichkeit durch keinen Ersatz vergütet wird. Denn was auch die Sprachkenntniß auf diesem Wege an frühe-rer Gründlichkeit auf der einen Seite gewinnen mögte, das verlöhre sie, gegen die durch Uebung erworbene gehalten, sicher auf der andern Seite wieder an Umfang. Man nehme zwei Knaben von gleichem Alter und — so weit das möglich zu machen ist — von gleichen und beide von mittelmäßigen Fähigkeiten; unterrichte den einen nach der philosophisch-grammatischen, den andern nach der Uebungsmethode; lege beiden nach ein paar Jahren denselben Schriftsteller vor, und sehe zu, wer ihn am besten versteht. Ich meines Theils wette auf den letztern. Dieser wird mit dem Sinn einer Periode längst fertig seyn, indem der andere noch mühsam die Wörter nach ihren Formen zusammensucht, unter den verschiedenen Bedeutungen mancher bald die eine bald die andere greift, um zu sehen, ob sie an dieser Stelle passend ist, oder auch, um den deutschen Ausdruck unbekümmert, die erste die beste nimmt, die ihm einfällt. Dabei kann er doch den Sinn nicht sehr deutlich erblicken, nicht nett haben.

2) „Aber wenn nun auch, werden die Gegner sagen, das Verstehn durch bloße regellose Uebung bewirkt werden könnte, so läßt sich dies doch von dem richtigen und schönen Sprechen und Schreiben auf keine Weise behaupten. Hiezu wird durchaus gründliche Kenntniß der Sprache erfodert.“

Daß man, so wie die Mutterſprache, also auch eine fremde durch bloße Uebung fertig und auch bis auf einen gewiſſen Grad, richtig ſprechen und ſchreiben lernen könne, iſt wol keinem Zweifel unterworfen, da es die tägliche Erfahrung lehrt. Aber es fragt ſich einmal: Wie ein hoher Grad iſt denn dieſer gewiſſe Grad? Dann: Läßt ſich nur ein niedriger Grad durch ein paar Stunden tägliche Uebung, ſelbſt wenn dieſe Jahrelang fortgeſetzt wird, erreichen? Und endlich: Iſt dies beim Latein möglich, wenn es gleich beim Franzöſiſchen, ſo wie bei jeder neuern Sprache, angeht?

Ich habe bereits im erſten Abſchnitt ausführlich gezeigt, wie weit es ſich in der Mutterſprache im Sprechen und Schreiben durch bloße Uebung bringen läßt. Von dieſer gilt zwar der Schluß nicht unbedingt auf eine fremde; aber unter ſolchen Bedingungen, als ich vorhin

bei der Uebungsmethode angenommen habe, muß durch die Uebung mehrerer Jahre, fände sie auch täglich nur zwei Stunden Statt, wo nicht dem schönen, doch dem richtigen Sprechen und Schreiben außerordentlich viel vorgearbeitet werden. Man erwäge nur diese Bedingungen noch einmal um zu sehen, ob sichs nicht so findet, und ob das Latein hierin mehr Schwierigkeit macht, als jede andere Sprache. Um richtig und schön zu sprechen und zu schreiben, muß man die Foderungen der Logik, der Aesthetik und der Grammatik erfüllen. Jeder gute Schriftsteller erfüllt sie. Wer also viel gute Bücher in einer Sprache liest, und wieder liest, abschreibt, auswendiglernt, und nebenher täglich in dieser Sprache sprechen hört: der lernt nothwendig durch diese beständige Uebung logisch richtig denken, ästhetisch schön empfinden, grammatisch recht sprechen; alles freilich nur bis auf einen gewissen, aber wahrlich nicht, nur in einem geringen Grad, vielmehr in einem solchen, wozu die wenigsten nach der gangbaren Methode gelangen.

Daß übrigens die grammatische und logische Richtigkeit sowol, als die Schönheit des Stils, am Schluß einen besondern Unterricht zum Behuf

huf derer erfodern, die mit dem durch Uebung erlangten Grade, ihrer Talente oder ihrer Bestimmung wegen, nicht zufrieden seyn wollen und müssen, bin ich so wenig in Abrede, daß ich vielmehr das Gegentheil laut behaupte. Dies gereicht aber der Uebungsmethode mit nichten zum Vorwurf. Bringt sie doch die Zöglinge so weit, daß sie jenen Unterricht sehr leicht fassen, so wie gehörig nützen können und nur kurze Zeit dazu bedürfen. Was will man mehr?

E) Endlich müssen wir noch untersuchen: welche Methode ausführbarer ist?

Die Uebungsmethode sey noch so vortreflich, was hilft das, wenn sie eine Schimäre ist? Freilich! Aber sollte sie das wirklich seyn? Was steht denn ihrer Einführung im Wege?

a) „Der Mangel an Ueberzeugung von ihrem Werthe.“ Das ist nun allerdings ein sehr wesentliches Hinderniß und die Quelle der übrigen. Montaigne, Lubinus, Locke, Gesner, Basedow haben es bisher nicht heben können. Diese Abhandlung wird es eben so wenig heben. Sie wird hin und wieder gelesen, unbefriedigend gefunden und — vergessen werden. Doch verdrießt michs nicht, sie geschrieben zu haben. Sie hilft doch die Sache wieder in An-

den-

denken bringen. Und darin müssen wir sie nur immer zu erhalten suchen. So ist doch etwas, wenn gleich nicht viel gewonnen. Hätte ich glücklicherweise meine Absicht erreicht, auf diesen und jenen streitigen Punct etwas mehr Licht fallen zu lassen, als worin er bisher gesehn ward, so dürfte ich noch weniger den Vorwurf fürchten, etwas Ueberflüßiges mit Bekanntmachung dieser Schrift gethan zu haben.

b) „Der Mangel an Hülfsmitteln, besonders an zweckmäßigen Büchern für die ersten Anfänger." Diesem wäre nun wol abzuhelfen; wenigstens ist die Verfertigung solcher Bücher verhältnißmäßig das Leichteste bei der Sache. Auch giebt es schon viele, die ein geschickter Lehrer sehr gut benutzen kann, und wovon ich vorhin die vorzüglichsten genannt habe. Aber hier stoßen wir auf das dritte Haupthinderniß, welches sich nicht so leicht wegräumen läßt, als das zweite; dies ist

c) „der Mangel an Lehrern." Wie soll dieser gehoben werden? Die an eine andere Methode bereits gewöhnt sind, lassen sich nicht bewegen, sie mit der Uebungsmethode zu vertauschen. Sie können sich von dem Werthe dieser letztern nicht überzeugen, oder sie scheuen sich vor der

Mü-

Mühe, die sie ihnen machen würde. Niemand muntert sie zur Uebernehmung dieser Mühe auf, vielmehr schreckt die Misbilligung ihrer Vorgesetzten, ihrer Collegen und Anderer sie davon ab. Die Uebungsmethode gehört zu den Neuerungen, und alle Neuerungen sind verhaßt. Wer will denn gern ein Neuerer heißen und die Liebe und das Vertrauen seines Publicums verlieren? Aus diesen Ursachen bleiben auch Studirende mit der Uebungsmethode unbekannt. Sie hören nicht anders als nachtheilig davon sprechen; man nimmt sie durch die Vorspiegelung von Gründlichkeit u. dgl. dawider ein; zum Selbstprüfen durch Lesen und Anwenden haben sie weder Zeit, noch Lust, noch Gelegenheit. Also werden auf Schulen und Universitäten keine Lehrer für die Uebungsmethode zugezogen. Wo sollen sie denn nun herkommen? — Dazu kömmt in Ansehung der öffentlichen Schulen

d) „der Mangel an begünstigenden Einrichtungen." Wo man von vorgeschriebenen Lehrbüchern oder wol gar auch von vorgeschriebenen Methoden nicht abweichen darf, da ist natürlicherweise die Uebungsmethode ausgeschlossen. Wo die Abweichung zwar allenfalls erlaubt ist, aber nicht für nützlich und nöthig

von den Ephoren, Scholarchen u. s. w. erkannt, also auch nicht durch ihr entsprechende nöthige Abänderungen anderer Stücke unterstützt wird, und wo nicht alle Collegen einstimmig dafür sind, da ist ebenfalls der Uebungsmethode der Eingang versperrt. Nicht minder ist die große Zahl der Schüler ein Hinderniß.

Was ist nun das Resultat von diesem Allem?

Daß die Uebungsmethode zwar an und für sich nichts weniger als unausführbar ist, weil sie nichts fodert und voraussetzt, das nicht durch gewöhnliche menschliche Kräfte zu erreichen wäre; daß aber die andern Methoden, die einen größern Schein von Gründlichkeit, oder das Verjährungsrecht, oder die Gewohnheit und Bequemlichkeit der Lehrer für sich haben, vor der Hand ganz sicher seyn können, von ihr nicht verdrangt zu werden.

Bei so gestalten Sachen wünsche ich denn nur, daß die gemischte Methode, als wobei noch die meiste Lateinübung Statt findet, immer mehr herrschend werden und aus den untern Classen unserer Schulen die elende Gedächtnißmethode nach und nach vertreiben möge. Dies ist schon Annäherung an die eigentliche Uebungsme-

methode und vielleicht wird dadurch ihre Einführung im Jahr 2440 vorbereitet.

Zur nähern Bestimmung und Erläuterung alles Vorhergehenden füge ich noch Folgendes hinzu:

1) Bei lateinlernenden Kindern halte ich die Uebungsmethode für die unumgänglich nöthige; nicht ganz so nöthig bei größern etwa sechzehnjährigen Knaben, die vorher sowol in Sachkenntnissen, als auch in der Grammatik der Muttersprache, hinlänglich unterrichtet sind. Für solche ist die gemischte Methode zureichend.

2) Wer mit dem Griechischen statt des Lateins den Anfang der Erlernung fremder Sprachen machen wollte, der müßte sich bei Kindern, ebenfalls der Uebungsmethode bedienen, die auch hier nicht schwerer als beim Latein anzuwenden ist.

3) Wenn aber das Griechische und Hebräische wie gewöhnlich und rathsam ist, nach dem Latein gelernt werden: so kann man damit so lange warten bis die Schüler mit der Grammatik bekannt sind, und dann diese, wie es bei der gemischten Methode geschieht, zu Hülfe nehmen. Doch steht auch hier noch der

Satz

Satz fest: Je mehr Uebung desto besser. Nur daß die Uebung hauptsächlich im Lesen und Uebersetzen besteht.

4) Bei der Lateinübung ist das Uebersetzen ins Deutsche die oben angeführten Nothfälle abgerechnet, nicht nur entbehrlich, wie sich aus ihrer Beschreibung schon ergiebt, sondern gar hinderlich und verspätet die Wirkung dieser Methode. Denn einmal entzieht beim Uebersetzen das Deutsche dem Latein die Hälfte der Zeit und mehr. Zweitens wird die Bildung des lateinischen Ohrs durch das beständige Einmischen des Deutschen fast ganz gehindert, und dadurch der Hauptvortheil der Uebungsmethode vernichtet. Es ist also besser, daß man jede Sprache allein treibt; man wird es so in beiden weit schneller und sicherer zu größerer Vollkommenheit bringen, als wenn man die eine vermittelst der andern oder bei Gelegenheit der andern excoliren will. Nur dann erst lasse man aus einer in die andern übersetzen, wann der Zögling beider Sprachen so mächtig ist, daß er ganze, sogar verschlungene Perioden, ohne Zerstückelung in einzelne Wörter und ohne etymologisches oder anderes ängstliches Suchen nach dem Ausdruck, auf einmal, verständlich und

dem

dem Geist der Sprache gemäß, aus der einen in die andere übertragen kann.

5) Das lateinische Ohr besteht in dem schnellen und sichern Gefühl des Eigenthümlichen der lateinischen Sprache und seines Gegentheils. Dieses Eigenthümliche ist entweder grammaticalisch oder logisch-ästhetisch. Jenes bezieht sich auf die äußere Form und Verbindung, dieses auf den Sinn und Gehalt der Wörter und Worte. Je weniger sich dies letztere in Alles umfassende, Alles genau bestimmende Regeln bringen oder darin gebracht von der Jugend fassen und behalten läßt, je mehr folglich hiebei dem Ohr und Gefühl überlassen bleibt und bleiben muß, desto nöthiger ist es, daß Ohr und Gefühl in der Sprache, die man lernen soll, viel geübt werden. Dies verdient eine umständlichere Erörterung, als ich hier geben kann, wo ich ohnehin schon so weitläuftig geworden bin.

6) Vermittelst der Uebungsmethode lernt man bloß die lateinische Sprache, man studirt sie nicht. Dabei gewinnt der künftige Nichtphilologe viel, und der künftige Philologe verliert nichts dabei. Jener spart Zeit und Kraft für solche Studien, die ihm unentbehrlich sind. Dieser

ser studirt mit desto bessern Erfolge, was ihm vorher durch Uebung schon bekannt geworden ist. Die allgemeine Einführung dieser Methode würde also die Zahl der gründlichen Philologen so wenig vermindern und der ächten Sprachgelehrsamkeit so wenig Abbruch thun, daß vielmehr beide sich eines beträchtlichen Zuwachses zu erfreuen hätten. Nicht minder würde die Sachgelehrsamkeit dabei gewinnen. Sehr Viele, die itzt an den Alten buchstabiren, würden sie dann lesen, und nicht etwan in Uebersetzungen, obgleich auch dies die Alten lesen und die Sachgelehrsamkeit vermehren heißt. Auch im Deutschen und andern neuern Sprachen würde weit mehr, und die ganze Schulzeit durch bis an die Universität, in Allem überhaupt (nämlich die Lectüre in allen gelernten fremden Sprachen zusammen genommen) wenigstens funfzigmal so viel gelesen und, wohl zu merken, auch verdaut werden können, als bisher da, wo die Gedächtnißmethode herrscht; in fremden Sprachen gelesen wird. Das wäre doch so wie für alle Seelenkräfte überhaupt als auch besonders für die Schatzkammer der Gelehrsamkeit, für das Gedächtniß, und sonach auch für die Gelehrsamkeit selbst, ein ansehnlicher Gewinn.

7) Aber habe ich mich auch nicht verrechnet? Funfzigmal mehr! Wenn das nicht Großpralerei ist, so ist es doch wenigstens wol Enthusiasmus für die Uebungsmethode. — Ich will meine Factoren angeben, dann kann Jeder das Product selbst finden. Sie sind

a) ersparte Zeit am Latein. Drei Viertel wenigstens, also von zwölf Jahren, die das Latein kostet, neun werden gewonnen durch Nichtvocabellernen, Nichtdeclíniren, Nichtconjugiren, Nichtanalysiren, Nichtconstruiren u. s. w. Was läßt sich in neun Jahren nicht alles lesen, wenn noch dazu kömmt, was eine sichere Folge dieser Methode ist,

b) vermehrte Lust und Kraft, und

c) Nothwendigkeit zu lesen auf Seiten des Schülers, und Nothwendigkeit lesen zu lassen auf Seiten des Lehrers. Diese ist in dem Wesen der Uebungsmethode gegründet, als welches in Erwerbung von vielen und mancherlei Sachkenntnissen besteht, und erstreckt sich nicht bloß auf die Schulstunden, sondern vorzüglich auch auf den Privatfleiß des Schülers.

d) Der Zeitgewinn an andern Sprachen, am Griechischen, Hebräischen, Franzö-

si-

fischen. Ich setze nämlich voraus, daß auch die beiden ersten — wegen der dritten habe ich gar keinen Zweifel — wo nicht nach der Uebungsmethode, doch wenigstens nach der gemischten gelernt werden.

e) Der Zeit- und Kraftgewinn am verhinderten Lesen schlechter Romane und anderer unzweckmäßiger Bücher, desgleichen an verhüteten schädlichen Zeitvertreiben. Die Uebungsmethode, die, wie wir gesehn haben, gute Methode überhaupt und zweckmäßige Schuleinrichtungen voraussetzt, veredelt, mit diesen zusammen genommen, den Sinn der Jugend, giebt auch ihren Freistunden angenehmere, lehrreichere und mit dem Unterricht zusammenhängende Beschäftigungen des Geistes, und befördert so das Lesen nützlicher Schriften.

Wenn also, wo die Gedächtnißmethode herrscht, in einer Schulzeit von zwölf Jahren kaum sechs Alphabete in fremden Sprachen gelesen werden — und mehr mögten schwerlich heraus kommen — so lesen bei der Uebungsmethode solche Schüler, denen Minerva nicht ganz abgeneigt ist, in eben dieser Zeit dreihundert Alphabete. Sollte nun wol die Uebungsmethode

der

der Erwerbung der Gelehrsamkeit für deren Vernachlässigung man so ängstlich besorgt ist, hinderlich seyn.

Und nun ist es Zeit diese lange Abhandlung zu schließen. Ich bin weit entfernt zu glauben, daß ich zur Zufriedenheit der Gegner alle ihre Einwürfe hinlänglich beantwortet und alle meine Behauptungen genugsam gerechtfertigt habe, so ausführlich ich, besonders in Hinsicht einiger Puncte, auch gewesen bin. Die Materie ist zu vielseitig und zu verwickelt, als daß ich hoffen dürfte, nichts unberührt gelassen, alles, was berührt worden ist, in das vortheilhafteste Licht gestellt, und so dem Streit ein Ende gemacht zu haben. Dem Streit? Ruhige Untersuchung von beiden Seiten sollte billig nicht eine solche zweideutige Benennung führen. Aber der Sprachgebrauch gestattet es. So laßt uns denn fortfahren zu streiten, nur wollen wir uns nicht zanken, wenn wirs Umgang haben können; und das können wir ja wol. Auf meiner Seite gehört freilich mehr Muth dazu, als auf Seiten der Gegner, um die Untersuchung fortzusetzen. Sie haben die Auctorität und den Beifall

fall eines großen Theils derjenigen berühmten Männer für sich, die itzt in der gelehrten Welt den Ton angeben, und außerdem noch den Schein, daß sie die bessere Sache, die Sache der gründlichen Gelehrsamkeit vertheidigen. Wir andern hingegen von der Oppositionsparthei erscheinen in dem misfälligen Lichte der Neuerer, der Alterthumsstürmer, der Halbgelehrten und der Freunde der Barbarei in Geschmack, Theologie, Jurisprudenz u. s. w. Man vergleicht uns mit dem Fuchs, der die Trauben, die er nicht abreichen konnte, für sauer erklärte, oder, wie neulich Herr Rector Bauer, mit einem andern Fuchs, der seinen Brüdern rieth, sich die Schwänze abhacken zu lassen, als er den seinigen verlohren hatte. Ob uns nun zwar bei diesen Vergleichungen der wesentlichere Theil des Fuchses, der Kopf, nicht abgesprochen wird: so ist es doch natürlich, daß man nicht gern in dem Ruf der Schwanzlosigkeit stehen will, wenn die ganze Welt geschwänzt geht, und wenn auf den Schwanz mehr als auf den Kopf gesehn, oder der Werth des Kopfs nach der Länge des Schwanzes geschätzt wird. Es wäre daher kein Wunder, wenn ich und meines gleichen, verwundet durch so beißenden Witz

und

und zu Boden geschlagen durch so triftige Gründe, womit man auf uns eindringt und durch das vielbedeutende Stillschweigen einiger Männer, von denen man erwarten konnte, daß sie in dieser Sache ihre Stimme geben würden, daß wir, sage ich, bei so bewandten Umständen den Muth sinken ließen, zu der Ministerialparthei übergingen, uns den Schwanz des Lateins fein lang wachsen ließen, mit demselben gelegentlich nach Art des Fuchses, wann er in Noth ist, den Jagdhunden der unlateinischgesinnten Volksaufklärer und Studienreformatoren Staub in die Augen würfen, und so durch thätiges, wenn gleich spätes Theilnehmen an der Universalherrschaft der lateinischen Gelehrsamkeit einigermaßen die Sünden abzubüßen suchten, deren wir uns bisher gegen dieselbe schuldig gemacht haben sollen. Wer weiß auch, was noch geschieht. Indessen will ich für meinen Theil, schwanzlos wie ich nach Herrn Rector Bauer bin, da ich mich gegen das Lateinschreiben als allgemeine Schulübung erklärt habe — denn daß ich nach seinem Uebungsmagazin im Lateinschreiben selbst unterrichte, kann mir nicht, das sehe ich wol ein, als Schwanz angerechnet werden — ich will, sage ich, in der Untersuchung über das Sprach-

studium fortfahren, wenn ich durch nöthig befundene Aufklärung meiner bisherigen Behauptungen oder sonst dazu veranlaßt werde. Diejenigen, die dergleichen Debatten aus der gelehrten Republik wegwünschen, bedenken nicht, daß sie eben so nützlich als unvermeidlich und nur dann tadelnswürdig sind, wann sie aus Zanksucht entspringen, aus Rechthaberei fortgesetzt werden und durch unanständiges Benehmen der Patheien gegen einander der litterarischen Gemeine zum Aergerniß gereichen, anstatt sie zu erbauen. Ein Scherz, wie zwischen Herrn R. B. und mir über den Fuchs der Gelehrsamkeit und den Schwanz des Lateins kann wol bisweilen mit unterlaufen, ohne gegenseitig zu beleidigen und ohne die Leser scheu zu machen. Uebrigens aber ist diese Materie in der That zu wichtig, als daß sie nicht von Seiten des Schriftstellers mit allem Ernst, dessen eine dogmatische Abhandlung nur fähig ist, ohne einschläfernd zu werden, vorgetragen, und von Seiten des Lesers mit der Aufmerksamkeit, die einem solchen Ernst gebührt, beherzigt werden sollte.

Ich

Ich habe mich in dieser Abhandlung verschiedentlich auf angesehene Männer berufen, die sich in Ansehung des Sprachunterrichts und namentlich des Lateinlernens, derselben pädagogischen Ketzerei, wie ich, schuldig gemacht haben. Um zu zeigen, wie viel Grund ich dazu hatte, wie weit diese Männer wirklich mit mir einstimmig sind, will ich hier theils ihre Worte selbst hersetzen, theils in ihren Werken die Stellen nachweisen, wo sie zu finden sind. Zuerst rede

Gesner.

In der Vorrede zu Cellars Grammatik § 12. sagt er: „Gleichwie die Sprache eher gewesen als die Grammatik, also ist gewiß und unleugbar, daß es hundertmal leichter ist durch den Gebrauch und die Uebung ohne Grammatik eine Sprache zu lernen, als ohne Uebung und Gebrauch allein aus der Grammatik. Das erste geschieht täglich von Millionen Menschen in Ansehung der Muttersprache, und von viel hunderten in fremden Sprachen. Das letztere ist schlechterdings unmöglich, und es sind leider tausend Exempel solcher Unglückseligen bekannt, welchen die Grammatik, das ist, das unver-

künftige Auswendiglernen derselben, zu nichts gedient, als ihnen einen unauslöschlichen Haß gegen das Studiren beizubringen, den Kopf zu verwirren, und sie zu andern Verrichtungen desto untüchtiger zu machen. Es lautet dieses etwas hart, ist aber eben so wahr als es betrübt und von Seiten derer, die es einsehn und ändern könnten, unverantwortlich ist, es ferner so gehn zu lassen. Sollte und müßte eins von beiden versäumt werden, so ist ein Mensch, der ohne Grammatik die Sprache dennoch durch den Gebrauch gelernt, ohne alle Vergleichung besser daran, als einer, der die Grammatik bis auf alle Kleinigkeiten auswendig gelernt, aber dabei aus Mangel der andern Uebungen weder etwas in dieser Sprache Geschriebenes gründlich versteht, noch selbst sich richtig in derselben ausdrücken kann."

Eben daselbst § 13. — — „Eher die Kinder noch lesen können, kann man schon anfangen ihnen allerhand lateinische Wörter und Formeln vorzusagen. Man kann ihnen die biblischen Historien erzählen, man kann ihnen leichte Fabeln vorsagen, und bei dieser Gelegenheit auch die vornehmsten Wörter und Aussprüche lateinisch beibringen. Wenn ein Lehrer dabei

munter und freundlich ist, wird er ungemein viel ausrichten können. Ein Kind von vier bis fünf Jahren wird keine Mühe haben vom bloßen Vorsagen zu lernen, der Kopf thut mir wehe, heiße caput mihi dolet; ich habe mich in den Finger geschnitten, vulneravi digitum; Vulpes abstulit corvo caseum &c. Sobald die Kinder Deutsch lesen können, wird ihnen auch das Lateinische gezeigt, und zu dieser Uebung das gegenwärtige Schulbuch gebraucht. Der liber memorialis, die tirocinia und colloquia geben Gelegenheit genug. Diese, imgleichen die Hübnerischen Historien, wie dieselben aus Castellions Bibel lateinisch gemacht worden, dienen nicht nur die Fertigkeit im Lesen zu erlangen, sondern auch etwas von der Sprache selbst zu lernen. Denn man kann diese Stücke kühnlich von Wort zu Wort so weit es thunlich, oder wo das nicht angeht, nachdem es die beiden Sprachen leiden, übersetzen, und die Kinder nachsagen lassen, ehe sie noch etwas von der Grammatik wissen. Wie etwa die Judenkinder in dem zartesten Alter die Bücher Mose von Wort zu Wort übersetzen lernen, ohne an die Grammatik zu denken; und wie die Sprachmeister den Anfängern Gespräche und Historien

mit gutem Erfolg erklären, ehe sie noch vom Decliniren und Conjugiren etwas wissen. Wenn nun schon ein ziemlicher Vorrath von Wörtern gesammelt und die Ohren an die lateinischen Endungen allbereits gewöhnt sind: so fängt man die grammaticalische Erkenntniß damit an, daß man u. s. w."

In der Isagoge in erud. univ. Lipf. 1774 heißt es Th. 1, S. 68. „Hingegen (S. hatte nämlich unmittelbar vorher zu Gedächtnißübungen Worte empfohlen) wird das Gedächtniß durch das Vocabeln- und Paradigmatalernen gänzlich ruinirt. Und diese Dinge haben schlechterdings keinen Nutzen, man kann sie im menschlichen Leben gar nicht brauchen. Während daß man die guten Kinder zwingt dergleichen zu lernen, wie viel Schönes könnten sie lernen, könnten sie in den Schatz ihrer Seele zurücklegen, das sie nie vergessen dürften! Sie könnten Vieles aus der heiligen Schrift, aus dem Ovid u. dgl. lernen. Man kann nie in der Gesellschaft feiner Leute sein amo und τυπτω hersagen, ohne ein bitteres Gelächter zu erregen; aber mit Vergnügen hört man:

Noctes atque dies patet atri janua Ditis.
Excudent alii fpirantia mollius aera &c.

S. 75. „Der Unterricht in Wörtern muß nie von dem Unterricht in Sachen getrennt werden. Das ist ein großes Uebel, daß man dasjenige gemeiniglich trennt, was seiner Natur nach genau mit einander verbunden ist. Hier wird schon in der ersten Jugend viel versehn.“

S. 83. „Ordentlicherweise sind die Sprachen eher zu lernen als andere Dinge, weil das Gedächtniß in der Jugend gewöhnlich am stärksten ist. Aber man verstehe dies ja nicht falsch. Sprachen können nicht ohne Sachen gelernt werden. Sollten sie recht gelernt werden, so muß man wissen, was für Begriffe mit den Worten zu verbinden sind. Also nehme man etwas Nützliches. Der Knabe nehme ein Buch, dessen Inhalt ihm nützt. — Sprachen können nicht ohne Vocabeln gelernt werden, das ist der Natur der Sache nach unmöglich. Das wäre eben so, als wie Jener sagte, er sey zu Braunschweig gewesen, habe aber vor lauter Häusern die Stadt nicht sehen können. Ich bekam einmal einen Brief, wie es schien, aus einem vornehmen Hause; er war auf Regalpapier geschrieben. In diesem Briefe ward ich auf Gewissen gefragt, wie ich verlangen könne, daß Kinder nicht Vocabeln lernen sollen? Das habe ich nie gesagt,

nie sagen wollen. Vocabeln müssen gelernt werden; aber ich hasse die verkehrte Art sie zu lernen. Sie müssen nicht abgesondert von den Sachen gelernt werden; man muß nicht einzelne Wörter lernen lassen, nicht Wörter ohne Kenntniß der Sachen; und die grammaticalischen Regeln lasse man aus der Rede selbst schöpfen. Denn indem der Knabe lernt

Grex totus in agris
Unius scabie cadit & porrigine porci –
Uvaque conspecta livorem ducit ab uva:

so lernt er zugleich Sachen und Wörter und Quantität der Silben. Er wird nie sagen: Grex tota &c. Wenn ich ihm erkläre, was das heißt:

a cane non magno saepe tenetur aper:

so wird er wissen, daß canis männlichen Geschlechts ist, und wird nie nöthig haben, jene Zauberformel herzusagen: Mascula sunt panis, piscis &c."

S. 109. Fremde Sprachen werden, soweit es anzeht, wie die Muttersprache, d. i. anfänglich durch den Umgang und durch Uebung ohne Regeln gelernt. — Ich bin nicht, wie ich fälschlich angeklagt werde, ein Feind der Grammatik; aber man merke sich doch nur das Wört-

chen

chen anfänglich, welches so viel sagen will, daß man nicht von der Grammatik anfangen soll; ἀλογω τριβη q. d. irrationali tritura, wo man nicht von Allem den Grund angibt; so wie die Mutterſprache, die franzöſiſche und andere gelernt werden. Das würde mir ein lächerlicher Maitre seyn, der, wenn er zu dem Kinde sagt: bon jour, comment vous portes-vous, erklären wollte: bon ist ein Adjectiv, jour ist ein Subſtantiv, Subſtantiv und Adjectiv müſſen im Genere, Numero und Caſu übereinkommen."

S. 110. „Der Menſch iſt kein grammatiſches, ſondern ein logiſches und mimiſches Thier."

S. 111. „Unter dem Reden muß man die Sinne beſchäftigen, ſo werden Sachen mit den Wörtern zugleich in die Seele kommen. Man nehme ein Licht, halte es ans Feuer und ſage accendam candelam. Iſt dies geſchehn, ſo ſage man: accendi candelam; dann: nunc extinguam; dann wieder oder auch nachher: nunc denuo accendam. Ein ander Beiſpiel eripui avi pennam. Hier zeige man die Feder. Abwechslung hilft außerordentlich viel: evello pennam, evelleram, evellam; mo-

ve-

vebo manum, movi manum &c. Zu jedem Worte mache man die dazu gehörige Handlung und Bewegung. Der Knabe wird schneller fortrücken, wenn man beim Reden zugleich die Sinne beschäftigt."

S. 112. „Dann erst brauche man die Grammatik wie einen Schleifstein. — Zum Anfang brauche man Bücher, die die Sachkenntnisse vermehren helfen, z. B. für die Kleinern die Comenischen. Diese Art Bücher wird sich in Zukunft durch Hülfe der französischen Encyclopädie sehr verbessern lassen. Des Comenius Bücher liebe ich sehr, besonders den orbis pictus, nicht weil sie die besten sind, sondern weil wir keine bessere haben. Aber sie werden erweitert werden, wenn die französische Encyclopädie erscheint, wozu viele schöne Abbildungen von Natur- und Kunstproducten versprochen sind. Dann kann Jemand diese Abbildungen ins Kleine bringen und wolfeiler machen, die wörtliche Beschreibung der abgebildeten Sachen hinzufügen und beides bezeichnen, damit man gleich wisse, was durch jede Figur angedeutet werde. Die Beschreibungen könnten in vier Sprachen seyn, deutsch, französisch, englisch, lateinisch. Dieses Buch könnte den Kleinen un-

endlich viel Schläge und Thränen ersparen, und sie würden durch ein solches Buch so schnelle Progressen in der lateinischen Sprache machen, daß man bald andere Beschäftigungen für sie suchen müßte, z. B. Geometrie, künstliche Handarbeiten, Geographie, Geschichte; es könnte unendlich viel gelesen werden ꝛc." S. 113. „Für die Größern solche Bücher, deren Inhalt durch Annehmlichkeit und Neuheit den Lehrling anlocke und fessele. Nichts geht leichter als durch Lesen von Erzählungen und Geschichten Sprachen zu lernen. — — Der Grammatik kann der nicht entbehren, der in einem vorzüglichen Grade gelehrt seyn will, unter andern auch darum, weil sie die bessere Erlernung anderer Sprachen, sowol alter als neuer, befördert."

S. 117. „Wer die lateinische Sprache bloß als Instrument brauchen will, dem kann eine alltägliche Kenntniß der Grammatik und eine in gemeinen und zu seinem Fach gehörigen Büchern erworbene Fertigkeit, wenn sie auch nicht sehr groß ist, genügen."

S. 119. „Aber wer zur Geistesbildung ꝛc. (diese Stelle habe ich schon im 7 B. des Rev. W. angeführt.)

S.

S. 123. „Ich verwerfe die Grammatik nicht, als nur bei den Kleinen, die durch dieselben nicht sowol geschmückt als gedrückt werden (non tam ornantur quam onerantur)“

S. 126. „Eben darum muß die Grammatik gelernt werden, weil sie uns in den Stand setzt, andere Sprachen zu lernen. Wer nicht Latein schreiben, sondern bloß lesen und sprechen will, z. B. die Fürsten und ihre Minister, der kann sicher der Grammatik entbehren: er lernt die Sprache besser durch Uebung.“

Basedow.

In seinem Methodenbuche, dritte Aufl. S. 156. ff.

Die Lehrart durch zufällige Gespräche leitet mich auf die Anschläge über die Sprachübungen. 1) Wer die Kosten tragen kann, muß die Anstalt machen, daß seine Kinder von den ersten Jahren an mehrentheils nur mit solchen Personen umgehen, welche die Landessprache in gewissem Grade richtig reden. 2) Wenn man mit den Kindern eine unnöthige und schädliche Parade machen will, und die dazu nöthigen und geschickten Mitarbeiter bezahlen kann: so ist es möglich, daß ein Kind vor Endigung des

sechs-

sechsten Jahrs, Deutsch, Latein und Französisch genug verstehe und rede, um vermittelst dieser drei Sprachen in allen nöthigen Sacherkenntnissen weiter so unterrichtet zu werden, daß durch Hören, Reden, Uebersetzen und Ausarbeiten, vor dem zwölften Jahre eine zum Gebrauch zureichende Fertigkeit unfehlbar erfolgen muß. Ich sage eine solche Fertigkeit, jedes Buch und Gespräch, dessen Inhalt dem Verstande angemessen ist, zu verstehn; und jede Folge von Gedanken und Empfindungen verständlich auszudrücken; eine solche Fertigkeit, welche durch Hülfe geschickter Lehrer vermittelst möglicher Grade des richtigen Redens und der Wahl guter Bücher, ohne grammaticalische Uebungen vor dem funfzehnten Jahre, mit einem solchen Grade der Richtigkeit verknüpft seyn kann, als gemeiniglich bei wolerzogenen aber unstudierten Bürgern in der Landessprache angetroffen wird. 3) Aber ich halte es für nützlich, daß ein Kind vor Endigung des sechsten Jahres mit einer fremden oder todten Sprache nicht beschäftigt werde. Die Zeit, sich einen richtigen Accent anzugewöhnen, ist dann noch nicht vergangen; und was Accent! was Accent! Soll es denn einem Deutschen bei Vernünftigen zu einem Nachtheile gereichen, in

seinem ganzen Leben zu scheinen, was er ist? 4) Vom Anfange des siebenden bis zu Ende des achten Jahres muß, wenn ich rathen soll, die Zeit des Sachunterrichts so eingetheilt werden, daß das Kind zweimal so viel in der französischen Sprache höre, lese und rede als in der deutschen. Alsdann bis zum Ende des zwölften Jahres muß der Sachunterricht in der lateinischen Sprache die Hälfte der Zeit, und in einer jeden der vorigen ein Viertheil besetzen. Alsdann kann bis ins funfzehnte Jahr, d. i. bis zur Endigung des Schulunterrichts jede dieser drei Sprachen gleiche Rechte erhalten. 5) Ist die Fertigkeit einer Sprache (ich rede zugleich von der lateinischen) bis zu dem gesagten Grade erreicht: so bedarf diejenige Jugend, welche nicht zum Studieren, vielweniger zu den Arbeiten eines Schriftstellers oder eines Schulmanns bestimmt ist, gemeiniglich keiner fernern Anweisung. Sollte es aber wegen der Bestimmung ihrer künftigen Lebensart nöthig seyn; so muß sie auch zu diesem erforderlichen Theile der Studien angeführt werden. Jede Sprache wird dann etwa ein halbes Jahr zum grammaticalischen Unterrichte und zu der sich darauf beziehenden Uebung erfodern, wofern nicht etwa

gros-

große Meister der Kritik gebildet werden sollen, deren nur wenige seyn, und die Reste des ihnen nöthigen Unterrichts auf der Universität suchen müssen. Ja ich bin der Meinung, man könne in einer Sprache ein meisterhafter Schriftsteller werden, ohne jemals etwas von der Grammatik derselben zu wissen. Denn Vernunft und Reichthum an Erkenntniß und Worten lehrt uns vernünftig, und die Uebung des Geschmaks an guten Schriftstellern lehrt uns schön schreiben: ein gewisser Grad der Fertigkeit ist ohne einen gewissen Grad der Richtigkeit nicht möglich; und zu diesem Allen hat die Grammatik noch nichts beigetragen; denn sie lehrt nur, wenn jene Fertigkeit erreicht ist, solche Fehler vermeiden, welche den Lehrern und den am meisten gelesenen Schriften gewöhnlich sind, oder nur in solchen Redensarten vorkommen, die nicht häufig genug gebraucht werden, um die Einbildungskraft durch das Gehör zur Richtigkeit zu gewöhnen. Doch noch eins! Die Grammatik lehrt auch im Nothfall Wörterbücher gewisser Art zu Rathe ziehn; und dieser Nutzen ist dem, der in einer Sprache viel Geschäfte hat, der unentbehrlichste. Daher wird wol einige grammaticalische Uebung allen Studirenden gemeinnützig bleiben, ein

Schullehrer wird eines gewissen Grades derselben schwerlich entbehren können, und der künftige Schriftsteller gleichfalls Nutzen davon haben; ob ich gleich keine Schande darin sehe, wenn man sein Manuscript wegen einiger möglichen Sprachfehler einem Kritiker zur Verbesserung übergeben muß. Kurz ich will die Grammatik nicht aus der Zahl der Studien verbannen; sondern ihr nur nach dem Ende der Uebungen in der Fertigkeit den rechten Platz anweisen. Einige regelmäßige und unregelmäßige Paradigmata aber sind nicht nur in Absicht auf die Richtigkeit, sondern auch auf die Fertigkeit in der Sprache ein so leichtes und nützliches Hülfsmittel, daß ich zu der Zeit, wenn schon Vieles aus bloßer Uebung verstanden wird, eine gewisse Art des Auswendiglernens derselben anrathen muß.

2) Meine Gedanken von der Lehrart der Sprachen sind erklärt; aber noch sind wenigstens wegen der lateinischen Sprache mächtige Einwürfe zu widerlegen. Erster Einwurf. Die erwähnte Art die Jugend im Latein zu unterrichten, ist nicht einmal in der Familie durch einen Hofmeister mit einiger Allgemeinheit möglich; weil man selten Lehrer findet, welche in zufälligen Gesprächen, und im Sachunterrichte mit zureichender

der Fertigkeit und Richtigkeit reden könnten. — Ich antworte, daß in einem Seminar eine nicht geringe Anzahl solcher Lehrer müssen gebildet werden. Ferner kann man ja mit Recht von einem Hofmeister verlangen, daß er der lateinischen Sprache in demjenigen Grade mächtig sey, welcher einem Fleißigen in den bisherigen Schulen und Gymnasien möglich ist. Ein solcher Mann, wenn er überhaupt Methode versteht, darf nur wollen, so hat er in einem halben oder ganzen Jahre die zur vorgeschlagenen Lehrart erforderliche Fertigkeit. Er lese die komischen Schriftsteller und den Erasmus, Cicero's Philosophische Schriften, Ernesti initia und Büschings librum latinum, die Universalhistorie und Geographie entweder aus Wagenseilii pera, oder aus dem Tursellinus und Cellarius, die Theologie aus Castellio's Bibelübersetzung, und aus dem Lactanz. Er zeichne zur Wiederholung diejenigen Redensarten aus, die ihm nicht gewöhnlich sind, und es werden sollen; er trage beständig bei sich ein Promtuarium latinitatis domesticae, welches vermuthlich aus den Alten, unbrauchbaren Büchern dieser art bald wird zusammen getragen werden, und bereichere es durch diejenigen Wör-

ter und Redensarten, welche im Lesen vorkommen oder ihm im Gespräche fehlten, und im Wörterbuch gesucht werden müssen. Er denke in den Zwischenstunden beständig an die Wörter und Redensarten, welche er brauchen müßte, wenn er Alles, was ihm einfällt und was er hört, lateinisch ausdrucken sollte. Hat er diese Uebung einige Monate lang fortgesetzt, so kann er schon anfangen mit seinem Untergebenen in zufälligen Gesprächen, und im Sachunterrichte lateinisch zu reden, weil es wenig schadet, wenn er anfangs im Nothfalle deutsche und französische Wörter mit einfließen läßt, und mit der Absicht die bessern Ausdrücke nachher zu suchen, unvermeidliche Barbarismen gebrauchet, um das Gespräch und den Sachunterricht nicht aufzuhalten. Besitzt er überdies neben dem Promtuario eine gute Uebersetzung eines Elementarbuchs: so wird ihm seine Mühe von den nöthigsten Dingen lateinisch zu sprechen im hohen Grade erleichtert. Hat er nur einige Jahre sich so geübt, und seine Untergebenen so unterrichtet, so erfolgt unfehlbar eine solche Fertigkeit in gutem Latein zu reden, welche sogar seine Fertigkeit in der Muttersprache übertreffen kann. Alles dieses habe ich aus eigener Erfahrung.

3) Zweiter Einwurf. Die angepriesene Methode, durch Uebungen des Redens den Anfang in der lateinischen Sprache zu machen, ist wenigstens in öffentlichen Schulen nicht möglich. — — Warum nicht? Sind denn die französischen Lehrerinnen, welche ohne Vocabelbuch und Grammatik anfangs durch Unterredung, hernach durch Lesen in einer Schule von dreißig, vierzig Kindern ihre Sprache sehr glücklich und sehr bald lehren, etwa zum Unterrichte fähiger, als die meisten Lehrer in den lateinischen Schulen? Oder ist allein die lateinische Sprache von einer so sonderbaren Natur, daß man in derselben nicht reden, oder daß Kinder eine gehörte Unterredung in derselben nicht nachahmen können? Sind uns nicht solche Männer bekannt, welche in dieser obgleich todten Sprache von tausend Materien und sogar von neuen Erfindungen deren Abhandlung in Schulen vorkommen kann, verständlich und richtig genug schreiben? Können diese nicht auch, wenn sie wollen, davon reden? Schwerer ist diese Methode allerdings in den Schulen, als in dem Unterrichte eines Kindes durch einen Hofmeister, welcher mit demselben in einem vielfachen Verhältnisse stehet, und auf ihn allein mit allen Worten und Mienen zielet.

Aber die Französin im Hause lehret gleichfalls leichter und glücklicher als die Französin in der Schule; und dennoch diese letztere auch mit besserm Erfolge als der Sprachmeister, welcher ihr nicht nachahmen, sondern alsobald einen gelehrten Schulmann vorstellen will. In lateinischen Schulen nach meinem Plan kommt alles darauf an, daß die Lehrer sich selbst zum voraus genug üben; daß die Jugend in Gehorsam und Sitten schulmäßig sey, und das anfangs ein einziges halbes Jahr ohne auf den Fortgang in Sacherkenntnissen zu sehn, bloß dem Vorsatze einen Vorrath lateinischer Wörter und Redensarten den Kindern durch Unterredung verständlich zu machen, auf die rechte Weise aufgeopfert werde. Ich sage, auf die rechte Weise! Hat man z. B. ein zureichendes Schulcabinet von Nachahmungen sinnlicher Gegenstände in Modellen und Kupferstichen: so darf man nur mit Vorzeigung derselben von ihren sinnlichen Theilen und Eigenschaften reden, Fragen anstellen, die Antworten in den Mund legen, und in seltenen Nothfällen Wörter aus der Landessprache mit einmischen; alsdann will ich dafür Bürge seyn, daß man in kurzer Zeit etwas und hernach noch mehr verstanden werde. Man mache

den

den Kindern nur Lust zur Aufmerksamkeit; so redet man zu ihnen weit seltener vergebens, als es anfangs scheint. Zuerst gewöhnt sich das Ohr zu den Tönen; hernach erhalten dieselben, anfangs eine schwankende und etwas unrichtige, hernach aber eine festere und richtigere Bedeutung. Es kann z. B. seyn, daß das Wort quadrupes anfangs jedes Thier, hernach etwa bloß einen Ochsen bedeute: aber eben dadurch hat man es doch der wahren Bedeutung genähert. Dasselbe Schicksal haben die Wörter in der Muttersprache: und wie leicht lernt man doch dieselbe? Wir verstehn viele Wörter die wir gleichwol nicht definiren noch übersetzen können. Unterredet euch nur fleißig mit der Jugend von sinnlichen Dingen, die ihr angenehm sind; sorget nur dafür, daß eine gewisse Anzahl von Wörtern in der ersten, eine andere in der zweiten Woche herrschen: alsdann wird die Fertigkeit euch zu verstehn unfehlbar anwachsen, die Jugend wird euch nachahmen wollen, besonders wenn ihr sie für die geringste Bemühung rühmet. Sie wird anfangs sagen equo habetis quatuor pedum anstatt equus habet quatuor pedes. Ihr müßt sie aber verstehn, so bald ihr könnt und nicht tadeln, sondern bei der

Wiederholung den richtigern Ausdruck für den unrichtigen setzen. Innerhalb eines Jahrs werden eure Schüler sich mit einander unterreden; und unterdessen in der Sachkenntniß viele Schritte weiter gekommen seyn. Kurz die Absicht auf die Spracherkenntniß wird, wenn ihr für die Sacherkenntniß den gehörigen Theil abrechnet, etwa die Hälfte des Jahres erfordern. Und nun steht kein Zeitverlust mehr bevor, weil ihr in dem Sachunterrichte, gleichwie ihr in der Muttersprache thun würdet, fortschreitet. Je richtiger und zierlicher ihr selbst redet, je früher ihr gute lateinische Bücher ohne die Sacherkenntnisse zu verzögern, in dem Unterrichte zu Hülfe nehmen könnet: desto weniger Unterricht wird euern Schülern übrig bleiben; und auch diese wird leicht verschwinden, wenn ein großer Theil der gymnastischen Studien in Lesung und Erklärung der classischen Schriftsteller besteht, und wenn zuletzt ein halbes Jahr zu grammaticalischen Uebungen verwandt wird.

§. 4. Eben dadurch ist auch der dritte Einwurf derjenigen widerlegt, welche vorgeben, die Knaben würden durch meine Methode zwar im unrichtigen und unzierlichen, aber nicht im richtigen und ächten Latein eine Fertigkeit erlan-

langen. — Einige Klosterschulen und die Gewohnheit in Polen oder Ungarn können die Wahrheit dieses Einwurfs nicht beweisen. Denn die Lehrer müssen nicht nur fertig, sondern auch so richtig Latein reden, als es nach der Beschaffenheit der Materien möglich ist. An der nöthigen Anzahl der dazu fähigen Männer, wenn erst ein Seminar errichtet ist, wird es nicht länger fehlen. Doch gesetzt, der höchste Grad der Richtigkeit und Zierlichkeit, der bei Lehrern möglich ist, und den man am Ende der Studien den Schülern wünscht, sey der zehnte; gesetzt die ersten Lehrer der Jugend wären nur bis an den siebenten gekommen; die Schüler aber, welche durch Unterredung und Lesen Latein lernten, auf dem vierten oder fünften stehn geblieben: so ist dennoch die erworbene Fertigkeit, lateinische Bücher eben so leicht als Deutsche zu verstehn, und nach Bedürfniß sich in der ersten Sprache auszudrücken, nicht nur selbst von so hohem Werthe, daß sie für den Zeitverlust eines halben Jahres von unserer gesitteten Jugend (wenn sie auch nicht studiren soll) von beiden Geschlechtern erkauft werden darf, sondern sie ist auch eine große Erleichterung der nachfolgenden grammaticalischen und

kritischen Uebungen. Diese werden allerdings desto mehr erleichtert, je besser die ersten Lehrer geredet haben; je bessere Bücher gleich Anfangs gelesen sind, und je weniger Unrichtigkeit während der Uebung des Verstehns, des Lesens und des Uebersetzens bei den Schülern zuletzt übrig geblieben ist. Aber wenn auch diese Fertigkeit mit der Angewöhnung vieles klösterlichen und Küchenmäßigen Lateins vergesellschaftet wäre: so würde doch die Entwöhnung von diesen Fehlern, vermittelst grammaticalischer und kritischer Uebungen, nicht schwerer seyn, als die Entwöhnung von vocabularischen, phraseologischen und lexicalischen Fehlern und Barbarismen, welche uns vermöge der Schulmethode durch Zusammenschreibung erlernter oder aus allen Autoren zusammengesuchter Redensarten, bei den gewöhnlichen Exercitien übrig bleiben. Wenn wir also auch das Schlimmste voraussetzen, so wird doch allezeit nach meiner Methode die Fertigkeit, sowol schlechtes als gutes Latein eben so leicht als die Muttersprache zu verstehn, unfehlbar gewonnen und zwar nur mit dem Zeitverluste eines einzigen halben Jahres. Die wenigsten Kinder der gesitteten Stände bedürfen mehr, und alle sind alsdann dem erwünschten Ziele weit

näher. Sie sind durch die Sacherkenntniß und und durch die Fertigkeit in der Sprache weit mehr vorbereitet, mit Lust und Nutzen die Meisterstücke der alten Römer zu lesen.

§. 5. Denn (und eben dadurch ist der vierte Einwurf widerlegt) ich will die classischen Schriftsteller nur aus den Kinderschulen in die Gymnasien für Studirende versetzen; und glaube eben auf diese Weise nicht nur der Würde jener großen Männer, sondern auch dem Nutzen der Jugend gemäß zu handeln. Die Sprachen sind nur ein Mittel nicht der höchste Zweck des Studirens; Alles muß auf Sachkenntniß abzielen. Kann die Jugend mit minderm Nachtheile des Hauptzwecks oder mit minderm Zeitverluste sich des Mittels bemächtigen, als bisher in dem gewöhnlichen Unterrichte geschehn ist: so sind wir als Menschenfreunde verbunden, die Schulmethode auf solche Art zu verbessern. Vor dem funfzehnten Jahre, das ist, vor Endigung der von mir angesetzten Schulzeit, sollte die Jugend nicht zu dem Stande der eigentlichen Gelehrten bestimmt werden. Aber (ich rede nur von den vornehmern Ständen) eine große Menge von Sacherkenntnissen ist entweder aus wahren Gründen, oder scheint wegen der mächtigen

Mo-

Mode, allen Kindern vor diesem Alter nützlich. Diese Erkenntnisse sind also der Hauptzweck der Schulen. Dennoch leben wir in solchen Zeiten, daß eine vor diesem Alter erworbene Fertigkeit, lateinische Ausdrücke zu verstehn und zu gebrauchen, denjenigen Kindern, welche einmal studiren werden, unentbehrlich und allen übrigen nützlich ist. Also muß die Fertigkeit, wenn es möglich ist, auf solche Art erworben werden, daß der Sachunterricht keine merkliche Zeit verliere. Das wahre Mittel dazu ist die vorgeschlagene Methode. Die Kinder vom sechsten bis etwa ins funfzehnte Jahr müssen also eines lateinischen Unterrichts in solcher Ordnung und von solchen Materien genießen, welche ihnen in der landüblichen oder jeder andern Sprache eben so nützlich wären. Sind aber wol zu dieser Absicht geschickt die Lebensbeschreibungen großer Feldherrn, die Briefe eines römischen Consuls ꝛc.

§. 6. Wenn man die rechte Zeit erwartet, und alsdann eine vernünftige Methode wählt: so findet sich bei dem grammaticalischen Unterrichte weniger Schwierigkeit, als man denken sollte. Verschiebet denselben bis in dasjenige Alter der Kinder, in welchem sie fähig seyn werden, die allgemeinen Eigenschaften und Un-

terschiede der Dinge, und der geistigen Handlungen und Zustände der Seele sich außer dem Zusammenhange auf eine abstracte Art vorzustellen. So lange dieses Vermögen fehlt, ist sowol die Etymologie als Syntaxis eine Sammlung von Tönen ohne Bedeutung und Nutzen. Ohne Uebung in den Begriffen von Substanz und Beschaffenheit, von Verhältniß, von Ursache, Handlung, Gegenstand und Wirkung u. s. w. ist alle Arbeit des grammaticalischen Unterrichts vergeblich oder eine nachtheilige Ueberladung des Gedächtnisses mit Dingen, die durch bloße Uebung in der Sprache sich freiwillig der Einbildungskraft darstellen würden. Man muß also den Anfang mit der allgemeinen oder philosophischen Grammatik machen, um den nöthigen Kunstwörtern ihre angemessene Bedeutung zu geben. Sind die Schüler in diesem Stücke geübt, und durch Unterredung und Lesen ihrer Muttersprache so mächtig, daß sie nur noch wenige Sprachfehler machen: so werde ihnen eine sehr kurze Grammatik erklärt und zur wiederholten Durchlesung empfohlen: hernach verbessere man ihre Fehler im Reden und Schreiben eine Zeitlang durch Anführung der dahin gehörigen Regeln. Vermittelst dieser Methode

wird

wird man in einem halben Jahre, wenn man täglich nur zwei Stunden dazu nimmt, die Schüler zu einer solchen grammaticalischen Richtigkeit bringen, welche einem Schriftsteller nöthig ist. Die Grammatik muß aber nur lauter solche Regeln enthalten, durch welche der Gebrauch einer großen Menge von Redensarten bestimmt wird; nicht aber solche, die sich nur zu wenigen Fällen schicken, oder fast eben so viele Ausnahmen zulassen, als sie analogische Exempel haben. Was nach diesem Plane nicht unter eine Regel gebracht werden kann, das muß am Ende der Grammatik in alphabetischer Ordnung bei den einzelnen Wörtern angemerkt werden. Zu dieser Gattung einzelner Anmerkungen scheint mir z. E. das Geschlecht der Wörter in jeder Sprache zu gehören. Kömmt ein Wort in Unterredungen und gelesenen Büchern häufig vor: so kann jeder, der die Sprache durch Uebung weiß, sich auf das Urtheil seines Gehörs oder seiner Einbildungskraft verlassen. Kein solcher wird im Lateinischen sagen panem triticeam. Aber hat er nicht viel Mechanisches gehört oder gelesen, so wird er an dem Geschlechte von vectis zweifeln. Muß man nun ein solches Wort gebrauchen, und ist es aus

irgend einer Ursache nöthig, einen Sprachfehler zu vermeiden: so muß man alsdann das Alphabet der grammaticalischen Anmerkungen nachschlagen.

Die Grammatik der Landessprache muß einem jedem die erste seyn: in todten oder fremden bedarf er dann keiner andern Regeln, als durch welche die Abweichungen derselben von jener schon bekannten gelehrt werden; denn das Uebereinstimmende darf man als bekannt voraussetzen. Unter den wichtigsten Zwecken der grammaticalischen Lehrstunden ist auch dieser, daß die Jugend nach gewissen Regeln angewöhnt werde, unbekannte Redensarten in den Wörterbüchern aufzuschlagen.

§. 7. In Schulen einer solchen Jugend, welche noch nicht dem gelehrten Stande bestimmt ist, wird keine von den andern Schulübungen getrennte Anweisung zur Wohlredenheit nöthig seyn. Denn nach meinem Plane muß der Lehrer die Schüler größtentheils durch Unterredung lehren: diese aber müssen von bekannten Materien Vieles übersetzen und früh zu einem wirklichen Briefwechsel mit ihren Eltern, Lehrern, Freunden und Gespielen angehalten werden; das ist, sie müssen Vieles mit Sorgfalt schriftlich

lich aufsetzen, was sie sonst nur mit Uebereilung zu sagen pflegen. Sie werden in jeder Schreibart, die im bürgerlichen Leben vorkömmt, in dem Elementarbuche, und nach meiner Anweisung auch in andern Schriften, Vieles lesen; und die Lehrer werden sie auf Unterschiede gewisser Ausdrücke und Wendungen aufmerksam machen. So wird die Jugend moralisch empfinden, vernünftig denken, und die erworbene Sacherkenntniß zweckmäßig brauchen lernen: die Lehrer aber werden über die Fehler der jugendlichen Schreibart urtheilen, und ihr bessere Vorstellungen und Redensarten an die Hand geben, die Zwecke ihres Vortrages zu erreichen. Zuletzt (nämlich vor Endigung der Schulübungen nach dem Plane des Elementarwerks) wird man ihr einigen Begriff und Vorschmack von den bekanntesten Wissenschaften und von den verschiedenen Arten der prosaischen Wohlredenheit geben: aber mehr Uebung in der Schreibart und im Geschmacke, und ein ordentlicher Vortrag der Rhetorik und Poetik ist der Schuljugend vor den funfzehnten Jahre unnöthig. Diejenige Wohlredenheit, die man im bürgerlichen Leben fodert, wird hernach in dem Grade, wozu die Fähigkeit noch etwa fehlt, selbst aus den Geschäften erfolgen.

Leib-

Leibnitz.

A) Annotat in M. Nizolii antibarbarum philoſophic.

Lib. 1, cap. 1, p. 6. behautet N. primum generale principium veritatis rectèque philoſophandi, ut nos putamus, eſt cognitio atque notitia linguarum graecae & latinae.

Leibnitz macht die Anmerkung dabei: Haec omnia ſunt loquendi potius quam ſentiendi principia.

Niz. Grammaticae & nullius praeterea alterius artis proprium eſt omnes voces contemplari.

Leibn. Imo Grammaticae non eſt tradere voces ſed communia de vocibus. Cujuslibet disciplinae eſt tradere voces & explicare quibus ſubjectum ſuum ejusque partes, ſpecies & affectiones ſignificatura eſt. Lexica vero ſunt excerpta ex variis disciplinis ordine alphabetico facta.

Leibnitiana (ex Otio Hanoverano Felleri) XX. Quaenam diſcenda ad uſum vitae? Si una lingua eſſet in mundo, accederet in effectu generi humano tertia pars vitae, quippe quae linguis impenditur. Sunt multa alia quae diſcenda ſunt non ob naturalem, ſed in opinione fundatam utilitatem, ut leges poſitivae, ceremoniae, ſtilus curiarum & magna pars eruditionis criticae, cujus ſaepe ſi grandes libros legas, vix centeſimam partem reperies continere aliquid ad uſum vitae.

De caetero homini etiam ad uſum vitae magna praeſtituro ſcire ſuffecerit qualemcunque delineationem hiſtoriae univerſalis, hiſtorias me-

morabiles ſeu extraordinarias, colloquiis eleganter diſtinguendis aptas, quo pertinent joci & argutiae; exactiſſimam cognitionem verae Logicae ſeu artis ratiocinandi; exactiſſimam cognitionem regularum juſti & utilis; eloquentiam efficacem. Sed haec praeparatoria ſunt & afferenda, & magis prudentiae quam ſcientiae ſerviunt. Scire autem neceſſe eſt totam matheſin, mechanicam exactiſſime, & totam phyſicam practicam, qua aliquid utile effici poteſt, itidem exactiſſime; tum & Geographiam.

Breviter, homini ingenioſo, judicioſo & eloquenti, magnum aliquid praeſtituro, ſuffecerit noſſe totam matheſin & phyſicam practicam, ſeu omnia problemata Phyſicae & Mathematicae, quibus aliquid utile effici poteſt. (In Geometria igitur illi pauca ſufficient, nam ad uſum vitae nihil refert quadrare circulum poſſe) Et per conſequens omnes artes mechanicas & phyſicas & inter eas Medicinam, non ut ipſe ſit in iis exercitatus, demtis fundamentalibus neceſſariis, quales delineare, collimare, gladio bene uti poſſe, ſed ut omnes earum regulas ſciat. Qui haec tenet jam debet porro poſſe hiſtoriam naturalem orbis terrarum, i. e. quae quibus in locis creſcant, quae ibi hominum natura & populoſitas. Haec qui tenet, poteſt conceptus facere & fingere animo optimam rempublicam mundi. Deinde debet noſſe vitia, quibus ubique ab optima illa forma declinatur. Quomodo nimirum hic & illic diſturbata commercia, neglecta loci commoda,

bo-

bona propria ignorentur, mala facile tollenda invaluerint. Et hoc optime noſcetur ſi ſciamus, qualis nunc ſit in quolibet loco multitudo hominum, quo loco ſitae urbes, quis ſtatus commerciorum, manufacturarum, artium & ſcientiarum, rei publicae etiam forma quae? Hinc jam colligi poteſt, quae ſint addenda vel demenda in mundo. Quo praeſtito de mediis cogitandum eſt, quibus is qui ſic deliberat, ſaltem ſtabile aliquod fundamentum ſocietati alicui locare poſſit, tollendis paullatim tot malis ſuffecturae. Et huc jam noſſe opus eſt habitus animorum, tam vulgi & integrorum ordinum, quam ſingulorum regnantium, ſi non jure, ſaltem facto, quales qui apud regnantes gratia valent. —

Conſidérations ſur la culture & la perfection de la langue allemande.

§. 1. Les langues ſont le miroir de l'entendement; & les Nations qui cherchent à cultiver leur entendement, s'appliquent en même tems à la perfection de leur langue; l'exemple des Grecs, des Romains & des Arabes nous le prouve aſſés.

§. 4. Depuis la reſtauration & l'accroiſſement des ſciences & de la diſcipline militaire en Allemagne, cette Nation à donné de nouvelles & d'éclatantes marques de ſa valeur; Elle a vaincu plus d'une fois ſes ennemis ſitués à ſon Orient & à ſon couchant; Elle combattoit ordinairement pour la bonne cauſe. Or il ſeroit à ſouhaiter, que cette nation célèbre tentât de triompher en-

lich aufsetzen, was sie sonst nur mit Uebereilung zu sagen pflegen. Sie werden in jeder Schreibart, die im bürgerlichen Leben vorkömmt, in dem Elementarbuche, und nach meiner Anweisung auch in andern Schriften, Vieles lesen; und die Lehrer werden sie auf Unterschiede gewisser Ausdrücke und Wendungen aufmerksam machen. So wird die Jugend moralisch empfinden, vernünftig denken, und die erworbene Sacherkenntniß zweckmäßig brauchen lernen: die Lehrer aber werden über die Fehler der jugendlichen Schreibart urtheilen, und ihr bessere Vorstellungen und Redensarten an die Hand geben, die Zwecke ihres Vortrages zu erreichen. Zuletzt (nämlich vor Endigung der Schulübungen nach dem Plane des Elementarwerks) wird man ihr einigen Begriff und Vorschmack von den bekanntesten Wissenschaften und von den verschiedenen Arten der prosaischen Wohlredenheit geben: aber mehr Uebung in der Schreibart und im Geschmacke, und ein ordentlicher Vortrag der Rhetorik und Poetik ist der Schuljugend vor den funfzehnten Jahre unnöthig. Diejenige Wohlredenheit, die man im bürgerlichen Leben fodert, wird hernach in dem Grade, wozu die Fähigkeit noch etwa fehlt, selbst aus den Geschäften erfolgen.

Leib-

Leibnitz.

A) Annotat in M. Nizolii antibarbarum philoſophic.

Lib. 1, cap. 1, p. 6. behautet N. primum generale principium veritatis recteque philoſophandi, ut nos putamus, eſt cognitio atque notitia linguarum graecae & latinae.

Leibnitz macht die Anmerkung dabei: Haec omnia ſunt loquendi potius quam ſentiendi principia.

Niz. Grammaticae & nullius praeterea alterius artis proprium eſt omnes voces contemplari.

Leibn. Imo Grammaticae non eſt tradere voces ſed communia de vocibus. Cujuslibet disciplinae eſt tradere voces & explicare quibus ſubjectum ſuum ejusque partes, ſpecies & affectiones ſignificatura eſt. Lexica vero ſunt excerpta ex variis disciplinis ordine alphabetico facta.

Leibnitiana (ex Otio Hanoverano Felleri) XX. Quaenam diſcenda ad uſum vitae? Si una lingua eſſet in mundo, accederet in effectu generi humano tertia pars vitae, quippe quae linguis impenditur. Sunt multa alia quae diſcenda ſunt non ob naturalem, ſed in opinione fundatam utilitatem, ut leges poſitivae, ceremoniae, ſtilus curiarum & magna pars eruditionis criticae, cujus ſaepe ſi grandes libros legas, vix centeſimam partem reperies continere aliquid ad uſum vitae.

De caetero homini etiam ad uſum vitae magna praeſtituro ſcire ſuffecerit qualemcunque delineationem hiſtoriae univerſalis, hiſtorias memo-

morabiles ſeu extraordinarias, colloquiis eleganter diſtinguendis aptas, quo pertinent joci & argutiae; exactiſſimam cognitionem verae Logicae ſeu artis ratiocinandi; exactiſſimam cognitionem regularum juſti & utilis; eloquentiam efficacem. Sed haec praeparatoria ſunt & afferenda, & magis prudentiae quam ſcientiae ſerviunt. Scire autem neceſſe eſt totam matheſin, mechanicam exactiſſime, & totam phyſicam practicam, qua aliquid utile effici poteſt, itidem exactiſſime; tum & Geographiam.

Breviter, homini ingenioſo, judicioſo & eloquenti, magnum aliquid praeſtituro, ſuffecerit noſſe totam matheſin & phyſicam practicam, ſeu omnia problemata Phyſicae & Mathematicae, quibus aliquid utile effici poteſt. (In Geometria igitur illi pauca ſufficient, nam ad uſum vitae nihil refert quadrare circulum poſſe) Et per conſequens omnes artes mechanicas & phyſicas & inter eas Medicinam, non ut ipſe ſit in iis exercitatus, demtis fundamentalibus neceſſariis, quales delineare, collimare, gladio bene uti poſſe, ſed ut omnes earum regulas ſciat. Qui haec tenet jam debet porro poſſe hiſtoriam naturalem orbis terrarum, i. e. quae quibus in locis creſcant, quae ibi hominum natura & populoſitas. Haec qui tenet, poteſt conceptus facere & fingere animo optimam rempublicam mundi. Deinde debet noſſe vitia, quibus ubique ab optima illa forma declinatur. Quomodo nimirum hic & illic diſturbata commercia, neglecta loci commoda,

bo-

bona propria ignorentur, mala facile tollenda invaluerint. Et hoc optime noſcetur ſi ſciamus, qualis nunc ſit in quolibet loco multitudo hominum, quo loco ſitae urbes, quis ſtatus commerciorum, manufacturarum, artium & ſcientiarum, rei publicae etiam forma quae? Hinc jam colligi poteſt, quae ſint addenda vel demenda in mundo. Quo praeſtito de mediis cogitandum eſt, quibus is qui ſic deliberat, ſaltem ſtabile aliquod fundamentum ſocietati alicui locare poſſit, tollendis paullatim tot malis ſuffecturae. Et huc jam noſſe opus eſt habitus animorum, tam vulgi & integrorum ordinum, quam ſingulorum regnantium, ſi non jure, ſaltem facto, quales qui apud regnantes gratia valent. —

Conſidérations ſur la culture & la perfection de la langue allemande.

§. 1. Les langues ſont le miroir de l'entendement; & les Nations qui cherchent à cultiver leur entendement, s'appliquent en même tems à la perfection de leur langue; l'exemple des Grecs, des Romains & des Arabes nous le prouve aſſés.

§. 4. Depuis la reſtauration & l'accroiſſement des ſciences & de la diſcipline militaire en Allemagne, cette Nation à donné de nouvelles & d'éclatantes marques de ſa valeur; Elle a vaincu plus d'une fois ſes ennemis ſitués à ſon Orient & à ſon couchant; Elle combattoit ordinairement pour la bonne cauſe. Or il ſeroit à ſouhaiter, que cette nation célèbre tentât de triompher en-

core par ſon génie & ſes connoiſſances; tentative qui lui réuſſiroit ſans doute par une application & par un travail aſſidu. On ne prétend pas parler ici du bien qui lui en réſulteroit, mais de remarquer, que la vraie méthode pour former l'entendement ne ſe trouve pas uniquement chés les ſavans de profeſſion; on la rencontre plus particulierement dans l'école du monde, c'eſt-à-dire dans la ſocieté, par le moyen de la langue qui la cimente.

§. 9. Les Allemands à ce qu'il me paroit, ont déja fait de grands progrès dans la culture de leur langue, en ce qui eſt du reſſort des cinq ſens; elle ſe préſente facilement au vulgaire dans l'exercice des arts & des métiers; les ſavans uniquement occupés de leur latin, avoient presque entierement abandonné leur langue naturelle au peuple, qui ne ſuivant que ſon inſtinct, n'a pas laiſſé de la porter à un certain dégré de perfection; & je ſuis perſuadé qu'il n'y a aucune langue au monde plus abondante que l'allemande en termes juſtes & énergiques, pour énoncer la diverſité des métaux & la varieté des productions des mines; ce qui peut même être appliqué aux differens genres de vie & profeſſions communes, de la chaſſe, p. e., de la vie paſtorale, de la navigation. Tous les Européens qui naviguent ſur l'Ocean, ont emprunté les noms des vents & la plûpart des autres termes marins des Teutons, à ſavoir des ſaxons, des Normans, des Gots & des Bataves.

§. 10.

§. 10. On ſent l' imperfection de notre langue dans les choſes qui pour n' être pas du reſſort immédiat des ſens ne ſauroient ſe comprendre que par la méditation & par la reflexion. Nous manquons de termes pour exprimer les mouvemens de l'ame, de certaines vertus & crimes & de pluſieurs qualités de l' ame, dont l' uſage ſe préſente ſouvent en morale & en politique; enfin dans les connoiſſances encore plus abſtraites & plus ſublimes ce défaut devient auſſi plus ſenſible. Il n' eſt pas difficile aux Logiciens & aux Metaphyſiciens d' inventer des termes pour expliquer les idées; mais ces termes ſont — ils à la Portée du vulgaire! S'en peut — il ſervir aiſément? D'ailleurs les ſavans & les Courtiſans s' appliquent trop au Latin & aux autres langues; on voit bien que ce n'eſt pas la capacité mais une volonté efficace qui a manqué jusqu' à ce jour aux Allemands de polir la leur. Si tout ce que le peuple exécute, y eſt bien rendu & exprimé, peut — on mettre en doute, que la partie de la nation la mieux inſtruite & particulierement les Savans, ne réuſſiſent à bien rendre en Allemand leurs penſées & leurs productions?

§. 11. On pourroit aiſément ſe conſoler du manque de termes de Logique & de Metaphyſique. J'ai loué en tems & lieu notre langue en ce qu'elle n'exprime que de choſes réelles, ſans même vouloir donner de nom aux chimeres (ignorat inepta). Je vantois alors aux Italiens & aux Francois, que nous Allemands avions pour les penſées une pierre

de touche ſinguliere & inconnue aux autres nations; & quand ils me témoignoient de la curioſité de la connoitre cette pierre, je leur repondois que c'étoit notre langue ellemême; que ce qu'on y pouvoit explimer clairement, ſans avoir recours à des mots empruntés & inuſités, étoit quelque choſe de réel; qu' elle n'admettoit aucun terme vuide de ſens & qu', elle excluoit abſolument tous les mots exprimans des idées qui n'ont aucun objet.

§. 21. Mais quelle perte & quelle ignominie ne ſeroit — ce point pour notre nation, ſi par négligence elle laiſſoit ainſi périr ſa langue naturelle? Je n'en augurerois rien de bon; qu'on y faſſe attention: L'adoption d'une autre langue entraine regulierement la perte de la liberté & nous jette ſous un joug étranger.

§. 28. Ainſi, ſi on vouloit aujourd'hui penſer un peu plus en Allemand & s'intereſſer davantage à la gloire de la nation & à la perfection de notre langue qu'on n'a fait jusqu'ici, on pourroit changer le mal en bien & tirer avantage de nos malheurs mêmes; & en cherchant á faire revivre les moeurs de nos peres, nous pourrions les orner & les embellir des dépouilles des François & des autres nations.

§. 54. Pluſieurs mots devenus familiers ont été empruntés des arts mêmes, au moins ils en ont reçu une certaine ſignification, dont la cauſe eſt inconnue á ceux qui n'ont aucune idée de ces arts ou profeſſions. Par exemple, on dit Ort

und

und Ende, on dit erörtern, arriver au but; peu en ſavent le pourquoi; on ne le comprend en effet que par le langage des mineurs, chés qui Ort ſignifie but & le même que End, terme de la mine. On dit en Allemand: le mineur travaille devant le Ort, terme, ainſi erörtern ne ſignifie qu'achever, parvenir au terme (Im Deutſchen ſagt Leibnitz: Dieſer Bergmann arbeitet vor dem Ort, d. i. wo es aufhört, daher erörtern nichts anders iſt als endigen (definire)

§. 56. Mais il eſt tems de revenir à ce qui eſt requis dans une langue relativement à ſon uſage commun; objet principal auquel ont viſé d'abord la Cruſca & l'Académie Françoiſe, & auquel on doit en effet principalement viſer; ſurtout quand il n'eſt queſtion ni d'origine, ni d'antiquité, ni de notions ſecrettes pour les ſciences & les arts; mais ſimplement de la vie ſociale & du commerce des hommes. C'eſt en quoi paroitroit l'abondance, la pureté & la clarté de la langue Allemande, trois qualités également néceſſaires à un idiome.

§. 57. L'abondance ou la richeſſe eſt ce qu'il y a de plus néceſſaire dans une langue; elle conſiſte en ce qu'il y ait plûtôt trop que trop peu de mots juſtes & energiques, dont on puiſſe ſe ſervir en tout évenement, pour repreſenter chaque choſe avec force & proprieté & pour peindre les idées au naturel.

§. 59. Je ſais qu'il n'y a point de langue quelque pauvre qu'elle ſoit, dans laquelle on ne

puisse tout énoncer; il n'est pas sensé d'appeller barbares les peuples auxquels on dit qu'on ne peut expliquer ce que veut dire Dieu. (Im Deutschen steht: Es kann zwar endlich eine jede Sprache, sie sey so arm als sie wolle, alles geben; ob man schon sagt, es wären barbarische Völker, denen man nicht bedeuten kann, was Gott sagen wolle) Mais quoiqu'il soit vrai que par des détours & par des déscriptions on puisse tout expliquer, il ne l'est pas moins que par cette prolixité tout gout & toute énergie s'évanouit &c.

Reimarus.

In seiner Vernunftlehre, vierte Auflage §. 293, S. 362. ff.

Es sey die Aufgabe: Einem fähigen Knaben eine Fertigkeit in gutem Latein, durch bloßellebung, mit weniger Mühe und Zeit, als in den Schulen nach der Grammatik geschieht, beizubringen.

Die Erfahrung zeigt mir überhaupt die Möglichkeit, daß Kinder durch bloße Uebung, in kurzer Zeit, und gleichsam spielend, eine Sprache nicht allein völlig verstehen, sondern auch gut sprechen lernen, wenn sie nur nichts anders, als was gut ist, hören und lesen, und wenn sie bei ihrer Nachahmung fleißig erinnert werden, wo sie etwa gefehlt haben. Der Unterschied ist nur bei dem Latein, daß dieses eine todte Sprache ist; daß das gute Latein bloß in

Schriftstellern des besten Alters zu finden ist; und daß überaus wenige Lehrer heutiges Tages aus denselben eine solche Fertigkeit im Lateinsprechen, zumal von allerlei Materien erhalten haben, die für sich ein Muster eines guten Lateins werden könnte. Wir dürfen also nicht viele Gesners annehmen, welche die Aufgabe bloß durch ihre Unterredung möglich machen könnten. Daß man aber einen Polaken dazu dingen sollte, das würde dem Zweck vielmehr hinderlich seyn. Es folgt demnach, daß ein mittelmäßiger Lateiner die besten todten Schriftsteller in die Stelle des lebendigen Gesprächs setzen und dieselben mit dem Knaben fleißig reden lassen müsse. Das ist, er muß solche Uebungen damit vornehmen, die der mündlichen Unterredung in einer lebenden Sprache so nahe kömmt, als es möglich ist.

Man sammelt sich also aus dem Terentius, Plautus, Nepos, Cicero ꝛc. einen Vorrath von allerlei leichten, kurzen und artigen Sätzen und Sprüchen von bekannten Dingen in einer natürlichen Wortfügung, die man durch die Muttersprache bald verständlich machen kann. Diese sagt man dem Knaben, bei einer muntern Unterredung und Erklärung, fleißig vor, läßt sie ihn nachsprechen, oder auch vom Papier öfters lesen, läßt ihn den Verstand davon sagen, locket sie ihm

mit Fragen und Erzählungen wieder ab. Nach einer ziemlichen Menge solcher ganz leichten und kurzen Sprüche schreitet man zu andern, die von der natürlichen Wortfügung etwas abweichen, und, nebst einem guten Gedanken, die vornehmsten Idiotismos der lateinischen Wortfügung in sich halten; verfährt aber damit eben wie vorhin. Dann leget man ihm kleine aufgeweckte Erzählungen, Fabeln und Gespräche der Alten vor, und versuchet auf eine freie Weise, ob sie der Knabe, nach öfterem Hören und Lesen, wol wieder erzählen sollte. Nunmehr liest man ihm an einander hängende Historien, kurze Briefe, Scenen aus Comödien u. s. w. vor, und waget es, ihm die schwere Wortfügung und unbekannten Redensarten nicht mehr in der Mutterspracbe sondern in leichterem Lateine verständlich zu machen; welches ihn desto mehr vergnügen wird, je mehr er schon davon versteht und dadurch verstehen lernt. Wenn dergleichen Stücke öfterer wiederholet sind, so kann man ihm den Inhalt, durch Fragen, im Latein, wieder herausholen. Man liest den Terentius und läßt ihn, oder, wo mehrere sind, jeden eine gewisse Person spielen, und dieses so vielmal aus dem Buche thun, und damit umwechseln, bis es klebet. Stufenweise lassen sich schwerere Briefsteller, Redner, Weltweise, Poeten

lesen, so daß alles, was noch dunkel ist, auf Latein erkläret, und der Inhalt wieder in Latein ihm abgefragt werde. Endlich wird es möglich seyn von bekannten Materien mit ihm zu sprechen, oder ihn kleine Briefe schreiben zu lassen. Auf solche Weise kömmt man der Erlernung einer lebendigen Sprache so nahe als möglich ist, und erhält bei dem Knaben die Fertigkeit in gutem Latein in kürzerer Zeit und mit weniger Mühe, als sonst gewöhnlich ist.

Locke

in seiner Schrift von der Erziehung. Da diese in den Händen der Leser des Rev. Werks ist, für die ich hier schreibe, so wäre es überflüßig, hier einen Auszug daraus zu geben. Nur für diejenigen, die etwa diesen elften Theil vom Sprachunterricht allein kaufen ohne das gesamte Rev. W. zu besitzen, will ich Eine Stelle aus Locke hier hersetzen.

§. 165. S. 482 nach Herrn Rudolphis Uebersetzung:

Die Methode, die ich für die leichteste halte, besteht kürzlich darin, daß man das Kind mit der Grammatik ganz verschont, und ihm das Latein, ohne seinen Kopf mit Regeln zu verwirren, einschwatzt, wie man es mit dem Englischen gemacht hat. Denn wenn ihr nur nachdenken wollt, so müßt ihr ja finden, daß dem Kinde, indem es auf die Welt kömmt, das Latein durchaus nicht unbekannter ist

als

als das Englische. Und doch lernt es Englisch ohne Sprachmeister, ohne Regel oder Grammatik. So könnte es das Lateinische auch lernen, so gut wie es Tullius lernte, wenn nur immer einer da wäre, der es ihm vorspräche. Und wenn wir so oft vor uns sehen, daß eine Französin ein junges englisches Mädchen in einem oder zwei Jahren fertig Französisch sprechen und schreiben lehrt, ohne irgend eine Regel der Grammatik, und ohne das geringste weiter mit ihr zu thun, als mit ihr zu schwatzen: so muß ich mich wundern wie es möglich ist, daß die Leute diesen Weg für ihre Söhne haben übersehen und diese für schwächer und unfähiger halten können, als ihre Töchter.

Wer mehr hierhergehörige, zum Theil noch entscheidendere Aussprüche von Leibnitz, Tschirnhausen, Facciolati, Zambaldio, Morhof, Montagne, Gentil, Leonard, Tanaq. Faber, Scioppius, Joh. Math. Gesner und Andern zu hören verlangt, den verweise ich auf das neunte und zehnte Stück des Braunschweigischen Journals von diesem Jahre, wo mein Freund Campe dergleichen Stellen in reichem Maaße mitgetheilt und mit den völlig gleichen Behauptungen der sogenannten neuern Erzieher zusammengestellt hat. Ich habe mich hier nur auf solche eingeschränkt, welche dort übergangen waren.

Bayerische Staatsbibliothek MÜNCHEN

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Trapp, Ernst Christian,

Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens

Bd.: 11

Wien und Braunschweig 1788

Paed.th. 6732 w-11
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10764781-5
VD18 12005282